

<https://helda.helsinki.fi>

Aproximando el conocimiento indígena : Complejidades de los procesos de investigación

Instituto de Ciencias del Comportamiento
2010

Llorente , J C , Kantasalmi , K & de Dios Simón , J (eds) 2010 , Aproximando el conocimiento indígena : Complejidades de los procesos de investigación . Instituto de Ciencias del Comportamiento , Helsinki .

<http://hdl.handle.net/10138/24844>

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

APROXIMANDO EL CONOCIMIENTO INDÍGENA

**COMPLEJIDADES
DE LOS PROCESOS
DE INVESTIGACIÓN**

APROXIMANDO EL CONOCIMIENTO INDÍGENA

COMPLEJIDADES DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

Editores

**Juan Carlos Llorente
Kari Kantasalmi
Juan de Dios Simón**

Helsinki 2010

Publicado por

Instituto de Ciencias del Comportamiento
Casilla de Correo Nro 9
FI-00014 Universidad de Helsinki
Finlandia

ibs-info@helsinki.fi

La presente publicación es el resultado de la cooperación institucional desarrollada entre el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia y la Universidad de Helsinki a través del Instituto de Ciencias del Comportamiento durante los años 2004–2009.

El apoyo al Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia por parte de la Universidad de Helsinki se centró en la participación y seguimiento de Finlandia en el Sector Educativo en América Latina.

La publicación incluye los esfuerzos de investigadores del EIBAMAZ, PROEIMCA y de la Universidad de Helsinki.

Yliopistopaino, Helsinki, 2010

ISBN 978-952-10-5956-8 (pbk)

ISBN 978-952-10-5957-5 (pdf)

Índice

Prefacio

Juan de Dios Simón 7

1. Observando los conocimientos educativos – entre educación y escolarización

Kari Kantasalmi – Juan Carlos Llorente 19

2. Culturas amazónicas ecuatorianas – aproximaciones teóricas en la formación de investigadores

Humberto Chacón – Fernando Yanez – Geovany Larriva 51

3. Relato de un proceso de investigación compartido con el Pueblo Maya en Guatemala

Luis Javier Crisóstomo 75

4. Participación de los pueblos indígenas en el quehacer de la investigación aplicada a la EIB en Perú

María Cortez Mondragón 105

5. Educación productiva y currícula indígenas en la Amazonía Boliviana

Fernando Prada Ramírez – Amilcar Zambrana Balladares 137

Conclusiones finales

Juan de Dios Simón 171

Lista de autores 181

Lista de abreviaturas 183

PREFACIO

Juan de Dios Simón

Prefacio

En la Planificación Estratégica¹ del programa EIBAMAZ se consigna la necesidad de asegurar el enfoque de derechos humanos y principios del pensamiento de los pueblos indígenas para guiar la gestión y desarrollo del programa. Si bien la incorporación del pensamiento indígena generó apoyo entre colegas y contrapartes también es generó comentarios adversos.

Algunos nos dijeron que éramos ilusos, que los planteamientos que teníamos eran solo un bosquejo filosófico y que nada tenía que ver con lo programático y operativo. Por otro lado, para nuestra sorpresa, paradigmáticos indigenistas nos indicaban, que dejar con claridad los principios indígenas como ejes de trabajo, podría generar *incentivos perversos* en los indígenas y podrían contradecir otros principios de derechos humanos individuales. Unido a estos comentarios, supimos también que en Guatemala a quienes con dedicación iniciaban el proceso de investigación, queriendo incorporar la voz de los ancianos y guías espirituales indígenas, se les catalogó de “voceros del fundamentalismo” o “subversivos puristas”. Decían, ¿cómo era posible que se pregonara y validara lo maya antes de pasar bajo el lente de los principios científicos?.

Después de tres años de trabajo desde la perspectiva de quienes hemos acompañado los procesos, y después de la aprobación de la Declaración de la ONU de los Derechos de los Pueblos Indígenas en Septiembre de 2007, vimos que cada argumento y opinión contraria fue aprovechada para doblar los esfuerzos en el trabajo de investigación y ahora estamos en el camino adecuado, coherente con el mandato de cooperar financiera y técnicamente al logro del contenido de los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas.

Hemos sido testigos que la idea básica de “*Yo soy tu y tu eres yo, somos parte de un mismo tejido, somos parte de la tierra y ella es parte nuestra, somos parte del universo y somos parte de un todo*”, se hizo viva, en revistas, seminarios, coloquios y en cada decisión tomada, debido a que el enfoque de la interculturalidad no se redujo al ámbito de relaciones de convivencia entre diferentes sino consideró, entre otros, la multidimensionalidad política, territorio, derechos colectivos y cosmovisión. Los principios de orden y funciones, armonía y equilibrio, unidad natural y cósmica, complementariedad y dualidad, que aparecen en la planificación estratégica regional de EIBAMAZ, no eran simples palabras que iban a estar en un documen-

¹ Planeación y Gestión Estratégica de EIBAMAZ Regional, 2007.

Prefacio

to irrelevante, sino que efectivamente, era un instrumento guía, orientador que nos ayudó a facilitar y promover la realización de las investigaciones, los intercambios académicos, diálogos epistemológicos, formación de investigadores de origen indígena así como a la producción de materiales respetando la cosmovisión, la sabiduría y conocimientos, la lengua, cultura, ciencia, tecnología, valores, ética y estética de los pueblos indígenas y originarios.

Deseo compartir en este prefacio una descripción del proceso realizado desde una perspectiva regional, con una mirada indígena e intercultural (doble mirada) he incluyendo lo ejecutado hasta la fecha y los desafíos en el futuro. Trataré de mencionar los aciertos que hemos tenido pero también los aspectos que debemos mejorar tanto de quienes hemos facilitado el proceso como de quienes han sido los actores de los procesos.

Comentaré los trabajos de investigación desarrollados por tres universidades estatales con pueblos indígenas de la amazonia de Bolivia, Ecuador, Perú y una universidad privada, jesuita, que trabajó con el pueblo Maya de Guatemala vinculándolos al esfuerzo y a la política regional. Es una opinión personal, como un actor regional, conectado a los trabajos hechos con el pueblo Maya y los pueblos y nacionalidades de la amazonia de sur América. También es una mirada de alguien que vigila y participa en el movimiento de los pueblos indígenas del mundo, reconociendo con claridad, el trabajo arduo y honesto de aliados “académicos” no indígenas que buscan la justicia y el respeto pleno de los derechos humanos y colectivos de los pueblos y niñez indígenas.

Los verdaderos desafíos en el tiempo y espacio a largo plazo

El proceso recorrido en la investigación aplicada a la educación intercultural y bilingüe en los países de Guatemala, Bolivia, Ecuador y Perú ha permitido en buena medida la visibilización de la sabiduría y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas dentro del marco de una educación de calidad, sensible a la diversidad y con una apuesta al diálogo epistemológico intercultural a todos los niveles. En los encuentros entre universidades promovidos por el programa regional EIBAMAZ-UNICEF, con participación del PROEIMCA-PNUD, conocimos el trabajo que cada universidad estaba realizando para cumplir con los objetivos programáticos claros y específicos, y además qué demandas habían para la planificación por resultados. Sin embargo nos dimos cuenta que nuestros objetivos inmediatos no eran los mas importantes porque había otra dinámica que la realidad de las comunidades,

familias, pueblos y los acontecimientos políticos de cada país, nos exigían, y que eran de trascendencia en el tiempo y el espacio de largo plazo.

En la medida que las distintas universidades participantes (Universidad Landívar de Guatemala, la Universidad de Cuenca en Ecuador, la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú) diseñaban, implementaban y procesaban los resultados de las investigaciones, la formación universitaria de investigadores indígenas amazónicos, paralelamente surgieron desafíos prácticos y teóricos. Por ejemplo, se descubrió que no bastaba utilizar el método científico y las variables de causalidad, objetividad, rigurosidad y validez; sino que también era necesario investigar con el corazón, los cinco sentidos, la intuición, la mente en conexión con el espíritu y el lenguaje de la naturaleza (reflejado en las estaciones del tiempo, el clima, el sonido del agua, canto de animales, etc) por un lado y el lenguaje colectivo de los pueblos por otro.

¿Cómo hacer esto sin la orientación de los sabios o de investigadores de origen indígena? ¿Cómo lograr eso, si las universidades más que enseñar sobre conocimientos y saberes indígenas, hasta ahora están aprendiendo de los pueblos indígenas porque en término de contenidos cognitivos, había y hay una omisión y exclusión de la sabiduría indígena en sus aulas?

Inicio del diálogo entre la “sabiduría” y la “academia”

En las visitas de campo y los diálogos permanentes entre los investigadores y las fuentes del conocimiento comunitario, se puede decir, que los encargados de las investigaciones comprendieron que se enfrentaban a una ruptura académica sobre el tratamiento de lo “indígena” desde un formato de investigación “occidental” y una clara dificultad práctica de sistematizar una serie de cuestiones centrales para el tratamiento de lo indígena. En este sentido podemos pensar en las emociones, lo vivo y por lo tanto cambiante según el tiempo y el espacio, la vivencia permanente de códigos conectados a la espiritualidad, los colores sagrados, el territorio, los aprendizajes colectivos y la existencia de los “Nawales o nahuales” como organización sistémica de la influencia de las energías del cosmos sobre el mundo indígena.

Dicho de otra manera por las organizaciones que hacían el trabajo, era el inicio del diálogo entre la “sabiduría” y la “academia”, diálogo que se hacía práctica y prácticas que se convertían en diálogos debido a las permanentes reflexiones por clarificar con honestidad académica, la mejor manera de documentar los saberes y conocimientos de los pueblos, ya sean estos desde

Prefacio

el referente del territorio, o desde la historia cultural, o desde el planteamiento de un currículo comunitario o desde el genuino intento de formar indígenas amazónicos con títulos de licenciados.

Este marco al inicio era un solo discurso, se había escuchado siempre a manera de crítica o autocríticas, de las bases del postmodernismo que criticaba el esclavismo del ser humano moderno con lo “occidental” traducido en el funcionamiento de maquinas, tecnología y despreciaba toda la hegemonización de la llamada “ciencia”. Pero en la practica, los actores y actoras indígenas amazónicas y mayas, casi analfabetas en el idioma castellano, sin previo conocimiento de corrientes posmodernas, pero llenos de experiencia y sabiduría, hacían énfasis en la pluralidad de pensamientos, pluralidad de métodos, decían un rotundo “no” a la hegemonía cultural occidental y retaban a los académicos a dejar de reproducir y difundir una sola visión de la investigación. Era posiblemente la primera vez, como programas EIBAMAZ y PROEIMCA, que enfrentaban desafíos técnicos y operativos con actores que ya no solo protestaban, sino que hacían una reflexión profunda hacía propuestas sobre y para la investigación desde un pensamiento espiral. Si, quienes tenemos la responsabilidad histórica de coordinar estos programas tanto a nivel nacional como a nivel regional, no hubiéramos comprendido este proceso, los resultados serian diferentes.

De Guatemala escuchamos voces tales como: no nos olvidemos de pedir permiso a las autoridades indígenas como también a las autoridades y guardianes del universo, antes de iniciar la investigación, en otras palabras era la invitación a contemplar la espiritualidad viva. En términos de saberes y conocimientos indígenas los mayas decían que se tenia que tener cuidado en querer sistematizar y darle un orden a lo indígena, porque posiblemente lo que se estaba haciendo es ordenarlo según las estructuras y variables de la investigación occidental, pero que posiblemente estábamos desordenando y tergiversando el pensamiento y practica integral y espiral de la cosmovisión de los pueblos. Por tanto, -nos decían- que era mejor hablar de un intento de documentación y no de sistematización, ya que podríamos estar a unos cientos de años luz y posiblemente no podríamos terminar el trabajo que ya lo hicieron los abuelos y abuelas. Nos advertían también que hablar de los temas indígenas previo a 1996, políticamente no era viable, esas ideas de los “indios” eran considerados subversivos. Esto generó en los investigadores, precaución y no extrañeza de la casi sistemática negación de la sabiduría indígena, negación de las lenguas, culturas y pueblos indígenas en las estructuras del estado y en las universidades.

De las reflexiones entre las universidades de Bolivia, Ecuador y Perú, escuchamos voces que nos decían: que era necesario compatibilizar las investigaciones con los proyectos de formación de recursos humanos indígenas orientados a la construcción de un estado pluricultural y plurinacional. Nos mostraban otro concepto de interculturalidad basado en una relación horizontal del conocimiento cultural y el manejo del poder económico, político, social y cultural. Es decir, no querían que la investigación se convirtiera en un caballo de Troya para seguir imponiendo modelos occidentales en territorios de pueblos y nacionalidades. De allí, que surgió la necesidad de que los mismos indígenas investigaran sus propias raíces, documentaran su propios conocimientos y sabiduría, y por eso, se consolidó el programa de formación de indígenas amazónicos con un nivel de licenciatura especializada en investigación.

Por otro lado, nos decían que a nivel local, los calendarios y los mapas epistemológicos de los tiempos estaban en armonía tanto con el desarrollo biológico de la persona indígena, como también que la práctica cultural y espiritual de los pueblos estaban unidas a su territorio. Esto no se enseñaba en ninguna carrera universitaria. En los diálogos organizados, se vio la necesidad de abordar los derechos de autor y derechos intelectuales sobre los conocimientos y saberes indígenas que tienen cientos y hasta posiblemente miles de años. ¿a quien darle el crédito en términos de la colectividad?. La investigación y sus actores, despertaron la curiosidad del como descolonizar el conocimiento y fomentar la intraculturalidad entre los pueblos. Además, invitaron a reconceptualizar los temas sobre el desarrollo y calidad educativa contrastando con el del “buen vivir”, “la plenitud” y la necesidad de construir puentes entre las múltiples concepciones de calidad y la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Este proceso fue fascinante, el diálogo era entre el conocimiento de occidente y el conocimiento milenario indígena. ¿Cómo utilizar esto para impactar positivamente con con la niñez? Los investigadores plantearon sus propuestas, en planes operativos tanto de cada país y como a nivel regional, luego lo trasladamos a formatos de meta con actividades y sus correspondientes presupuestos financieros.

Prefacio

Los primeros hallazgos en el diálogo entre conocimiento occidental y conocimiento milenario indígena

Los hallazgos iniciales nos indicaron que la educación indígena, era endógena y propia aunque no estuviera escolarizada pero tenía un orden, era formal y planificada pero diferente a la tradicional “escuela”. Los amazónicos repetían que debíamos cambiar el termino de “escuela” a centro educativo comunitario porque la idea es que ese centro estaba dentro de una comunidad, dentro de un territorio, dentro de colectividades que podrían ser bilingües, multilingües, multiétnicos y multiculturales. La idea era transformar esa escuela que despojaba la identidad, la cultura y la lengua de la niñez indígena a un centro educativo en donde participaran los padres de familia, la comunidad y todos los entes encargados de la educación. De este modo, se fortalecerían los valores, la identidad de pueblos, se elevaría la autoestima, permanecerían mas niños y niñas en las aulas, aprenderían mas y mejor en términos de la colectividad, habría transmisión, recuperación y creación de nuevos conocimientos educativos. En cada paso que se daba en la implementación de metodologías de entrevistas según el cronograma establecido en cada país, los actores indígenas planteaban que no se debía hacer división entre la educación e interacción de conocimientos infantiles, la familia y la comunidad. En el recorrido escuchamos que una forma de interculturalizar las universidades era la de crear mecanismos de excepción para que sabios y guías indígenas pudieran ejercer la docencia e investigación en las universidades. También que facultades y/o unidades académicas no dedicadas específicamente a cuestiones pedagógicas pudieran abordar temáticas por disciplina del conocimiento y saber indígena y que las tesis de estudiantes de diversas áreas profesionales fueran escritas en su propia lengua materna (por ejemplo conectándolas a la arquitectura indígena, la medicina indígena, al derecho consuetudinario, a la organización política y social, a la filosofía indígena, etc). En general apareció la necesidad de ayudar a proveer herramientas para la formación de investigadores de origen indígena, facilitándoles mantener su cosmovisión indígena y su vínculo con el movimiento político y social de los pueblos indígenas a favor de la EIB.

La experiencia entonces, no era para hacer una investigación más, cumplir con una tesis, publicar un libro o simplemente utilizarla como requisito para lograr un nuevo financiamiento. Por el contrario, radicaba el inicio del entendimiento que hay otras metodologías y categorías epistemológicas de la vida, que no se puede seguir con el mismo esquema de *sujeto-objeto* para

desarrollar este tipo de investigaciones. También la experiencia reafirma la existencia de la sabiduría que ha guiado a los pueblos a reproducir su cultura, a aplicar sus conocimientos en función colectiva, a mantener una armonía con el ambiente. Además, con las evidencias resultantes de las investigaciones se ayuda a visualizar las exclusiones e injusticias que los pueblos indígenas mayas y amazónicos, han sufrido y siguen sufriendo, en todos los niveles, incluyendo la falta de presencia de conocimientos indígenas dentro de la universalidad de las universidades.

Se enfrentó la necesidad de una vinculación académica con procesos políticos pero ambos interdependientes en la vida de los pueblos indígenas. El acompañamiento y participación de la Universidad de Helsinki y el Gobierno de Finlandia, ya que sin ser un actor directo o principal en el hecho de las investigaciones, su participación en el proceso facilitó el desarrollo de un diálogo directo con el consejo de supervisión de los dos programas regionales así como a incorporar los lineamientos para los convenios entre UNICEF o PNUD con las Universidades de Cuenca, Universidad Mayor de San Simón, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Rafael Landívar, respectivamente.

Durante el proceso de investigación se generaron varios acuerdos con autoridades educativas como la DINEIB de Ecuador, la Dirección de Educación de Ucayali, el Ministerio de Educación de Bolivia y con la DIGEBI de Guatemala así como con organizaciones indígenas en cada país. Tal vez desde el punto de vista regional del programa EIBAMAZ y por las evidencias del programa PROEIMCA, aun necesitamos mucho trabajo por hacer. No se ha alcanzado lo ideal para lograr una investigación *desde y con* los pueblos indígenas debido al analfabetismo epistemológico y procedimental de la aplicación de la sabiduría indígena en las universidades y también por la falta de recurso humano indígena titulados y trabajando en universidades.

Pero indudablemente fue un avance en el proceso de cambiar de raíz el modo de hacer investigaciones sobre los indígenas, por los indígenas, para los indígenas. Con los recursos y claridad de ideas, ya no se quería seguir sin los indígenas y mucho menos privilegiar solo lo occidental. Se reconoció, que había una dictadura del conocimiento occidental. Y es que esa dictadura era y es aun visible cuando vemos los efectivos bloqueos hacia cualquier intento conceptual, o propuesta teórica que aflore. Lo occidental y sus defensores, tratan de aniquilar todos aquellos conocimientos que no sean compatibles con la ciencia y tecnología y el estudio del ser. Además, se ve su autoritarismo sobre la exigencia de las referencias teóricas sobre técnicas y métodos

Prefacio

de investigación, o las referencias bibliográficas plagada de pensamientos de filósofos europeos y científicos sociales que de alguna manera validan permanentemente lo occidental en lo que le llamamos investigación. Esto lo hemos comprobado nosotros en nuestra experiencia.

Sin embargo se pudo observar que en los trabajos producidos por las universidades además de los cuentos y narraciones había contemplación y comprensión, evidencia y vivencia de la epistemología indígena basada en la sabiduría. Es decir, se logró entender que la epistemología indígena tanto amazónica como la maya de Guatemala, no trata y no necesariamente quiera igualarse a la epistemología presentada por la modernidad de occidente basada en el conocimiento científico de los últimos 300 años. Es mas, reafirma la filosofía del conocimiento y del saber de civilizaciones indígenas milenarias, útil para todos incluyendo a todos los seres y elementos de la naturaleza. Esta reafirmación no es una simple mirada superficial, ya que toma en consideración la dominación del pensamiento epistemológico político, económico, social y religioso impuesto por siglos a los pueblos indígenas (dominación impuesta en algunos casos por españoles, otros por ingleses, franceses, alemanes, o norteamericanos). La sabiduría indígena ha estado acompañada de una espiritualidad viva, la esencia de la cosmovisión ha permanecido a través de los siglos, existen los moldes míticos inmutables y eso le ha dado plena satisfacción espiritual y material a los anhelos de los indígenas. Por eso, no es extraño que los indígenas planteen otros conceptos de felicidad, de desarrollo, de plenitud desde su propia visión.

Aportes de EIBAMAZ y PROEIMCA en el proceso

Aquí el programa regional de EIBAMAZ con seguridad inició su contribución al cambio de época en la investigación financiada por la cooperación internacional y acompañado por actores nacionales e internacionales. Por eso, no se escatimó esfuerzos para realizar intercambios para saber lo que cada país estaba haciendo y el desafío de que podíamos construir juntos. También de manera planificada se concretó los intercambios académicos con el PROEIMCA. El aporte regional a los países y el aporte de los países a una agenda de trabajo regional se implementaban gradualmente no sin superar algunos desafíos administrativos. A pesar de dificultades enfrentadas (que en otro capítulo lo abordaremos), los actores indígenas se entusiasmaron en hacer la investigación en la lengua, a pesar de los limitados procesos escritos. En la primera y segunda fase de la investigación del “Encantamiento de la

Realidad” o también llamada “las prácticas en clave civilizatoria maya me-soamericana”, La Universidad Rafael Landívar y el PROEIMCA, incorporaron autoridades locales, utilizaron el concepto de *la tierra como persona*, los guías espirituales para curar física y espiritualmente a todos, documentando así, con encantamiento los mundos sagrados, territorio y economía, organización social y política, matemáticas, comunicación y arte Maya.

En Bolivia, Ecuador y Perú, ya solo la no mención que tendrían que dialogar y entrevistar a los ancianos y guías comunitarios, era incompleto y una aberración. Los coordinadores de investigaciones de todos los países, reconocieron y en cada presentación lo reafirmaban que el aporte y las bases de los conocimientos ancestrales indígenas podrían ser un aporte a la humanidad ante la crisis ambiental, de energía, de alimentos y de petróleo causado particularmente por el pensamiento “occidental”. ¡Un nuevo mundo es posible! nos complementaban desde Centro América. De esa manera, las temáticas sobre la sabiduría y saberes amazónicos, tiempo y espacio, tierra y territorio, ciclos naturales, y otros se abordaban de manera estratégica con un detalle de que la sabiduría indígena no quedaba subordinada a estructuras que respondían a la hegemonía de un reciclaje o de autorregulación del modelo del conocimiento occidental. ¿Cuántos habrán comprendido de que se trataba de la construcción de una interculturalidad epistemológica, y no de sentimientos de inferioridad? ¿Cuántos se habrán dado cuenta de que no se trataba de buscar de igualarse o de medirse con parámetros de otras ciencias, sino que era el genuino intento de entender las energías del todo, las bases de la sabiduría y no de las ideologías de unos versus los otros?

Esto significa que cuando organismos de Naciones Unidas (PNUD y UNICEF) y el Gobierno de Finlandia firmaron en el 2005, convenios de cooperación que simbolizaban el inicio de programas regionales como el EIBAMAZ y el PROEMBI-PROEIMCA, muy lejos estaban de imaginar los resultados y desafíos que iba a generar esta iniciativa de la investigación aplicada a la EIB, desde su proceso y trabajo con 18 pueblos amazónicos de Bolivia, Ecuador y Perú, y cuatro comunidades lingüísticas mayoritarias Maya de Guatemala.

Capítulo 1

OBSERVANDO LOS CONOCIMIENTOS EDUCATIVOS – ENTRE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

Kari Kantasalmi
Juan Carlos Llorente

Resumen

En el presente artículo deseamos combinar dos puntos de partida diferentes para mirar las observaciones y análisis sobre el conocimiento indígena, en ámbitos que se orientan a la producción de conocimientos educativamente relevante, a ser considerado en el contexto escolar. Sobre la base de las descripciones presentadas en los distintos capítulos de este libro abordaremos de modo conjunto dos perspectivas para la consideración de la EIB como un fenómeno educativo latinoamericano. En primer lugar, queremos introducir una mirada comparativa e histórica de la sociología sobre el cambio educativo. En segundo lugar, nos referiremos a los estudios sobre vida cotidiana. Deseamos enfatizar, en relación al objetivo de tratar conjuntamente estas dos perspectivas, la necesidad de desarrollar procesos reflexivos a la luz de la teoría societal y social.

En el Punto 2 realizamos una distinción entre educación y escolarización para luego referirnos en el Punto 3 a la observación de las prácticas cotidianas. Finalizamos con algunas puntualizaciones que pueden ayudar a repensar estrategias en la producción de conocimientos educativos que tienen como objetivo la inclusión de los Pueblos Indígenas en los procesos de escolarización.

Agradecimientos

Agradecemos a cada uno de los autores de este libro por las importantes descripciones presentadas en los diferentes capítulos. Las mismas constituyen una fuente central para la reflexión y comprensión de los procesos investigativos desarrollados con los Pueblos Indígenas.

Agradecemos también al Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia y a la Universidad de Helsinki. A través de PROEIMCA y EIBAMAZ hemos podido acompañar diferentes estrategias de investigación altamente comprometidas en introducir las cosmovisiones de los Pueblos Indígenas en los procesos de investigación educativa. Nuestro particular agradecimiento a los Coordinadores Regionales de EIBAMAZ y PROEIMCA.

1 Introducción

En este artículo deseamos combinar dos puntos de partida muy diferentes para examinar las observaciones y el análisis de saberes indígenas en marcos que tienen como objetivo producir conocimientos con relevancia educativa para ser considerado dentro del contexto de la escolarización. Nosotros argumentamos la necesidad de replantear las estrategias para producir conocimientos educativos que tengan por objetivo la inclusión de los pueblos indígenas en los procedimientos de escolarización con referencia a problemas globales. En América Latina el discurso sobre este área de problemas se ha centrado, ya durante algunas décadas, en el tema de la educación intercultural bilingüe (EIB), pero con un cierto trasfondo disciplinario en cuanto a los enfoques. En la mayoría de los casos, la complejidad del fenómeno de la EIB se ha convertido en un tema de análisis desde el punto de vista lingüístico y antropológico. Sin embargo, la búsqueda de soluciones educativas dentro de las prácticas de escolarización ha hecho más evidente la necesidad de cuestionar los puntos de vista ofrecidos en la observación de los problemas de inclusión de los pueblos indígenas. A nuestro modo de ver, la EIB como discurso, ofrece una fuente de inspiración para replantear los conocimientos educativos relevantes – sus límites y posibilidades – en lo que nosotros consideramos como un esfuerzo multidisciplinario. El reciente desarrollo en la regeneración de los derechos de los pueblos indígenas apunta a las necesidades de tomar en consideración el horizonte más amplio de las ciencias sociales y las posibilidades que se ofrecen para la observación interna del sistema educacional de la complejidad involucrada en la EIB como un fenómeno social.

En base a las descripciones presentadas en los capítulos de este libro, hemos decidido unir dos puntos de partida diferentes como nuestra sugerencia de replantear la EIB como un fenómeno educativo Latinoamericano. Creemos que desviarse del fenómeno educativo conlleva a romper fronteras disciplinarias preconcebidas. Intentar revelar de modo multidisciplinario la complejidad que ha sido gradualmente concentrada en la EIB apunta a la necesidad de informar a los observadores de teorías sociales y societales. Estos campos de construcción de teorías pueden apoyar los necesarios cruces disciplinarios, entendida esta, como la convergencia necesaria de términos conceptuales. Tales sistematizaciones de descripciones en la investigación de las comunicaciones están relacionadas con niveles de observación diferenciadores. En este artículo deseamos tratar los diversos medios de observa-

ción de las estrategias utilizadas para observar prácticas de conocimientos indígenas desde el punto de vista de la producción de conocimientos educativos que tengan relevancia en la escolarización. En cierto modo, estamos examinando las observaciones presentadas en los capítulos de este libro desde un ángulo diferente, en la búsqueda de varios niveles de observaciones, que se originan en dos tradiciones discursivas diferentes que intentamos unificar. Por un lado deseamos introducir algunas ideas orientadas a la sociología comparativa histórica sobre el cambio educativo. Por otro lado, queremos considerar las investigaciones de prácticas cotidianas. Con el propósito de tender un puente entre estas dos vías de análisis, deseamos recalcar la necesidad de procesos de reflexión en vista de la teoría societal y social.

A continuación, intentamos presentar algunos replanteos necesarios para el análisis en lugar de proporcionar soluciones ya creadas. Las nociones claves son los sistemas, los campos y las prácticas sociales. Creemos que los aspectos sociales en la EIB nos orientan a pensar a través de la teorización de sistemas sociales o campos de prácticas sociales. En relación con la observación de contextos de prácticas cotidianas del fenómeno de la EIB, se debería poder hacer la transferencia de las observaciones producidas en los entornos educativos locales a contextos más amplios de la escolarización con vínculos sociales. Esto plantea preguntas sobre los modos de reconocer la participación de diferentes tipos de conocimientos educativos en la inclusión de los pueblos indígenas. Creemos que es posible avizorar esta incorporación de diferentes formas de conocimientos a través de enfatizar la comunicación o actividades como unidades básicas de los sistemas sociales. Sin embargo, en términos globales vemos la noción de la sociedad mundial desarrollada en la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann como un punto de entrada prometedor. En cuanto a la organización de escolarización, es más difícil decidir si la teoría de sistemas con un enfoque en la comunicación (Luhmann) o la teorización de campos sociales (Pierre Bourdieu) desde el punto de vista de las prácticas, con un enfoque en las formas culturales y “*agency*”¹ relacional, ofrecería más ventajas epistemológicas. Consideramos esto como una pregunta abierta y, al mismo tiempo, ofrecemos ilustraciones para pensar la EIB a través de la distinción entre educación y escolarización. Nuestro objetivo es comentar los contextos presentados en este libro. No estamos sacando conclusiones, sino que haciendo observaciones en busca de discusiones adicionales.

¹ Hemos preferido conservar *agency* en inglés debido a la dificultad para encontrar una traducción adecuada al término.

2 La distinción entre escolarización y educación

2.1 Consideraciones teóricas para comprender las semánticas y la estructuración de prácticas en la EIB

Al analizar el fenómeno conocido en América Latina como *educación intercultural bilingüe* (EIB), es provechoso distinguir entre prácticas de *escolarización* y de *educación*, e intentar mantener esta distinción de manera sistemática. Francamente dicho, lo anterior se refiere a aquellas secuencias estandarizadas de clases y estudios que ofrecen posibilidades de obtener certificaciones reconocidas dentro de la sociedad². El mecanismo de certificación reconocida es fundamental en cuanto a esta distinción y en éste sentido, plantea la necesidad de elaborar, de forma teórica y empírica, qué es la sociedad. Esto exige que la distinción entre educación y escolarización se convierta en conceptualmente relevante, sobre todo en la sociedad moderna. La escolarización es más específica a la modernidad, mientras que la noción de educación se aplica a una variedad más amplia de prácticas que abarcan desde fines formativos a situaciones cotidianas de socialización presentes en todas las sociedades históricamente conocidas.

El aprendizaje es parte de la evolución humana. En este sentido es una aptitud. En términos más generales, en el marco de las prácticas sociales de educación y escolarización, el aprendizaje se ve como potencial con posibilidades sociales a ser actualizados de maneras históricamente aceptables y para ciertos fines históricamente definidos. Aspectos de la escolarización y la educación manifiestan ocasionalmente traslapo de semánticas en prácticas sociales y societales estructuradas de la vida cotidiana y en la comunicación. Por lo tanto, es importante intentar mantener la distinción analítica de modo sistemático al analizar un fenómeno como la EIB. La distinción educación/escolarización es fundamentalmente analítica ya que siempre supone alguna manera de construir la sociedad – desde la comunicación o la actividad. Es la construcción de la sociedad la que ofrece la variedad de sentidos

² Con sociedad no queremos necesariamente decir los estados-naciones sino que también organizaciones de menor y mayor tamaño que éstos. Para Luhmann (1997), la sociedad abarca todos los sistemas sociales imaginables. En última instancia solo existe una sociedad mundial que ha estado intensificando, de manera gradual, la estructuración de los procesos sociales durante más de 500 años. Tomamos esto como un punto prometedor de partida en el pensamiento sobre la complejidad de la EIB como un fenómeno de educación y escolarización social.

para reconocer la validez de las certificaciones necesarias para aquellos efectos simbólicos que relacionamos con la escolarización.

Hasta cierto punto la naturaleza abstracta del certificado se puede comparar con la del dinero. En este sentido los diplomas y otras formas culturales de certificación son “...una parte universalmente reconocida y garantizada de *capital simbólico*, válido en todos los mercados” (Bourdieu 1990, 136, traducido). Tal vez se puede decir de manera más precisamente, que las certificaciones pueden ser entendidas como una forma de mecanismos de desenclave – *señales simbólicas* – las cuales, mediante la representación abstracta de un sistema, permiten extender efectos estructurantes sobre el *distanciamiento temporal y espacial* (Giddens 1990 y Kantasalmi 2008, 80, traducido). Al pensar en la sociedad, es también posible enfatizar la comunicación en vez de la “*agency*” en prácticas sociales en curso y las estructuraciones de campos sociales o representación de un sistema. Podríamos optar por poner énfasis en la comunicación y la relacionada codificación binaria específica con *un sistema funcional de educación*. Entonces, en el caso de la educación escolar, veríamos en la selección de carreras una equivalencia funcional a la escasez de dinero en el sistema económico (Luhmann y Schorr 1979, 284–85 y 311–12).

Dentro del debate de modernidad este tipo de naturaleza abstracta de la escolarización se puede ver históricamente como globalizada desde Europa (Giddens) al sistema mundial con un centro y periferias (Wallerstein). Estos modos de ver la globalidad podrían abrir consideraciones comparativas de la expansión y extensión de la escolarización y sus efectos en las unidades normalizadas preconcebidas tales como aulas, comunidades locales, provincias, estados-naciones y sus agrupamientos regionales tales como América Latina. La importancia dada a aspectos espaciales en la teorización social de Giddens y Bourdieu permitiría, sin embargo, un análisis temporal y espacial más profundo sobre la regionalización interna/externa de la escolarización como un campo de prácticas. Por otro lado, la topología teórica de sistemas sobre la sociedad de Luhmann, apunta a una *sociedad mundial* que se entendería como *una sociedad funcionalmente diferenciada*. Sin embargo, esta última línea de opinión descartaría la posibilidad de analizar la EIB a través de modelos de dominación clásicos. Por el contrario, la técnica Luhmanniana introduciría la centralidad de la teoría de comunicación e incitaría preguntar cómo diferentes semánticas son efectivas en términos de *estructuraciones* societales y sociales. La distinción rectora de Luhmann es entre *semántica* y *estructura*. Esta línea de pensamiento se podría utilizar para complementar

Capítulo 1

el énfasis espacial relacionado con “*agency*” en la teorización social de estructuración propuesto por Giddens y Bourdieu. Pese a esto, permanece la cuestión de la naturaleza abstracta relacionada a la modernidad de la escolarización. Cada vez más la vida social en nuestro mundo se transmite vía escolarización, además de lo que podríamos denominar pura educación. Al tratar de entender la EIB no es suficiente concentrar el análisis en los sistemas funcionales de educación y su especificidad moderna en cuanto a las formas tradicionales de socialización. Es necesario preguntar por la especificidad de la escolarización en cuanto a la variedad de formas educacionales.

La escolarización no se limita necesariamente sólo a escuelas geográficamente localizadas. Estas prácticas con efectos estructurales se pueden realizar también en lugares de espacio y tiempo fuera de la espacialidad del local de la escuela. El fenómeno y sus prácticas no se pueden reducir a un conjunto de organizaciones escolares en unidades geopolíticas convencionales, como lo preferiría el modo de ver convencional del sistema educacional. Sin embargo, nosotros normalmente observamos la escolarización indirectamente a través de analizar el funcionamiento de las interacciones dentro de las organizaciones y los efectos de organizaciones en unidades geopolíticas convencionales tales como barrios, pueblos, distritos escolares y estados-naciones. Se requiere pensar a través de la teoría social para entender más claramente este tema de límite horizontal en la escolarización como una representación de un sistema. Las unidades de análisis convencionales preconcebidas, incluso requerirían un poco de “no pensamiento” en un intento de comprender la EIB. Localidades de otras formas de prácticas educacionales también podrían ser puestas en duda. La parte más difícil de no pensar en unidades de análisis normalizadas es el caso de los estados-naciones, ya que estos han sido contenedores con fronteras de poder muy efectivos (Giddens) con importantes componentes educativos. Asimismo, es a menudo difícil tratar analíticamente la semántica educativa necesariamente debatible involucrada en la EIB, que no esté claramente estructurada dentro de las fronteras de los estados-naciones.

Además, es necesario señalar que la escolarización no está por ningún motivo solamente relacionada con las prácticas a niveles organizacionales inferiores a las universidades. Sin embargo, está claro que las órdenes sociales verticales transmitidas por la escolarización están muy estructuradas por la lógica de arriba hacia abajo, siguiendo las formalidades de organizaciones con origen Europeo. Por ejemplo, las divisiones disciplinarias y construcciones curriculares suelen originarse de esta manera. También está claro que

podemos ver que las universidades de origen Europeo están entre las organizaciones más efectivas de modernidad global. Pese a esto, las prácticas de escolarización se fomentan también dentro de las universidades y otras organizaciones de educación superior. La especificidad de estas organizaciones con relación a las escuelas inferiores está en su conexión con los conocimientos científicos universales y prácticas de investigación más localizadas, ofreciendo una variedad cada vez mayor de formas de conocimiento.

En cuanto a la idea de que la expansión global y la extensión de la escolarización constituyan una tendencia histórica continua – como pensamos que la es – deberíamos también considerar la tendencia contraria. Esto es, la que incluye cuestiones como la lógica abstracta dentro del debate de modernidad e instancias de prácticas en la sociedad mundial. Opiniones sobre el incremento de la reflexividad institucional de la modernidad apuntan a un cuestionamiento intrínseco de la validez universal de las afirmaciones sobre el conocimiento (Giddens 1990). La confianza en la lógica de la escolarización y las estrategias sociales de profesionalismo relacionadas con ésta, que se han basado en la universidad como institución, también son crecientemente puestas en duda. Aparentemente esto está también relacionado con instancias reflexivas, como el discurso sobre la EIB, lo que sugiere una seria reconsideración del modo de operación occidental a través de afirmaciones universalizadoras sobre el conocimiento. La reflexividad institucional cada vez mayor de la modernidad también se puede observar en el crecimiento de certificaciones producidas dentro de la escolarización. La información condensada de diplomas está transmitiendo más vida social del mundo que nunca antes. La exclusión de los procesos de tener derecho a un diploma hay que tomarla en serio a este respecto, pero como un asunto de tendencia, no representa la historia completa del esfuerzo educativo.

Es decir, el uso analítico de la distinción educación/escolarización presume una teoría social, ya sea implícita o explícita. La segunda opción sería obviamente mejor, en caso que quisiéramos claramente distinguir diferentes puntos de observación y descripciones relacionadas, cuyo objetivo sería la utilización de esta distinción. Para el análisis de fenómenos como la EIB sería importante tener el punto de observación analizado lo más claro posible. En esta publicación estamos ofreciendo observaciones que han sido producidas en casos en que las prácticas de investigación de universidades están involucradas en intentos descriptivos para superar las diferencias en formas culturales de prácticas educacionales, como aparecen en las auto descripciones indígenas de sus propias formas de saberes. Con la ayuda de la distinción

Capítulo 1

educación/escolarización informada por la teoría societal y social, sería posible intentar llegar a una observación de otro orden y al mismo tiempo reconocer que todos nosotros estamos observando la EIB dentro de la sociedad. Podríamos estar de acuerdo con Luhmann en que tampoco hay observación extra-societal de esta cuestión. En estos términos analíticos la distinción que aplicamos aquí presume una teoría societal y social. Se necesita de elaboraciones por lo menos en dos aspectos; la noción de sociedad y la naturaleza de los efectos estructurales más elementales alcanzados a través de mecanismos de escolarización y certificaciones específicas dentro de ésta.

Nuestras aspiraciones para revelar la complejidad involucrada en la EIB en América Latina exigen considerar la universidad y sus niveles de escuelas subordinadas así como ciertas prácticas de límite a todos estos tipos modernos de organización de la educación y escolarización. Los límites existen dentro y fuera de estas organizaciones, y esto puede ser tratado temáticamente a través de mantener sistemáticamente la distinción entre escolarización y educación. Parece que dentro del fenómeno la EIB es a menudo la parte educativa de la distinción la cual se ve como positiva desde el punto de vista de los pueblos indígenas, mientras que la escolarización se ve como negativa. La variación contextual – por ejemplo entre unidades de estados-naciones en el continuo de la colonización muestra diferencias de acuerdo con el estado contemporáneo de los asuntos legislativos, pero en principio la parte de la escolarización aún se presenta frecuentemente como algo que ha sido impuesto desde afuera. En la historia de la escolarización se conocen varios casos que se parecen a éste. Aplicar la distinción y trazar la línea es una cuestión de estas descripciones y prácticas que pueden reconocer la historicidad de la debatible semántica educacional. Es posible prestar atención a la reflexividad de los procesos y la *historización* tanto de los objetos como de las categorías de análisis. Esto puede ser manejado tanto por la perspectiva teórica de sistemas dinámicos (Luhmann), como por aquellos marcos analíticos que ponen énfasis en “*agency*” y reflexividad cultural dentro de las prácticas sociales (Bourdieu y Giddens). Ambas direcciones analíticas podrían asistir en la producción de informes cada vez más reflexivos sobre la semántica involucrada en las luchas relacionadas con la EIB. El modelo ilustrativo que se aplica aquí ha sido desarrollado para seguir este último énfasis, pero opinamos que es posible 'discutirlo transversalmente' con algunos de los mecanismos de pensamiento de los sistemas teóricos presentados por Luhmann.

Mirando hacia atrás al cambio organizacional en la escolarización y educación en América Latina, es posible analizar la reflexividad del proceso a

través de semánticas de varios casos. Al hacer esto, podría ser útil distinguir entre observaciones de primer y segundo orden por lo menos a dos niveles de prácticas. Según el pensamiento de Luhmann, las observaciones de primer orden podrían referirse a puntos de vista contextualmente determinados en *prácticas pedagógicas* cotidianas. Estos se pueden encontrar en escuelas o en prácticas cotidianas fuera de las escuelas. Por otro lado, la observación de primer orden no está restringida sólo a prácticas pedagógicas, sino que se pueden encontrar también en el *sistema educacional*. Estos casos no están directamente relacionados con la interacción pedagógica, sino que distanciados de ella. Pese a esto, el sistema está condicionando interacciones y recurriendo a éstas como fuentes de información en términos de monitoreo, evaluación y planificación. Así, sus observaciones de primer orden podrían estar relacionadas con, por ejemplo, prácticas de diseño de políticas. Sólo en lo que existe reflexividad en términos de teorizar y modelar prácticas pedagógicas, podríamos hablar de observaciones de segundo orden. La teoría pedagógica es observación de segundo orden en lo que es teorizar observaciones hechas por la observación de primer orden de prácticas pedagógicas. A este modo de ver, podríamos considerar la teoría educacional como teoría de segundo orden, que tiene en cuenta tanto las prácticas pedagógicas como las prácticas del sistema educativo. Para Luhmann, las observaciones de tercer orden eran claramente algo del tipo de teorías sistemáticas. Si este fuera el objetivo, entonces por lo menos deberíamos complementar la teoría educacional con la teorización social sobre la escolarización. Aquí estamos simplemente ofreciendo algunos pensamientos para examinar las observaciones presentadas en los capítulos de este libro.

Por consiguiente, cuando hablamos del *cambio pedagógico* en América Latina, analizamos las prácticas que se pueden arreglar para servir a la escolarización mediada por certificación en los mercados globales y conocimientos mediados por prácticas educacionales que sirven a los procesos de empoderamiento local o regional. Estas dos perspectivas coinciden en parte con las luchas sobre el sistema educativo de América Latina desde— si no aún antes — el impacto del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. A menudo se hace referencia a este último aspecto a través de apuntar al movimiento popular por la educación y al desarrollo de éste por diferentes portadores (movimientos y organizaciones sociales) en la reproducción y transformación de las prácticas educacionales. Desde el fin de los 1960, el pensamiento y la modelación del esfuerzo educacional de América Latina ha sido claramente influido por ideas de escolarización promovidas por organizaciones

Capítulo 1

supra-nacionales, donantes extranjeros de estados-naciones, pero también por las ideas de educación, promovidas por la organización internacional, de “agency” de los movimientos populares. Las últimas décadas han añadido a esta última tradición el hecho de que el movimiento indígena ha obtenido más influencia. Así la EIB se ha convertido en un ejemplo para revelar la complejidad de todo el esfuerzo educacional dentro de la región. Esto, sin embargo, supone resolver también las conexiones con la abstracción social de la escolarización.

Hay que tratar las formas organizacionales de escolarización en varias extensiones de espacio y tiempo, teniendo en cuenta la totalidad del complejo desde los primeros cursos de escolarización hasta los doctorados en las universidades. La EIB como fenómeno en América Latina sólo se puede imaginar dentro de tales totalidades con sentido – campo o sistema – aunque hasta ahora las experiencias pedagógicas se han manifestado predominantemente en ciertos cursos inferiores de la organización escolar y dentro de la semántica especial del *sistema educativo*. En las zonas de límite horizontales entre la escolarización y la educación, el sistema educativo de América Latina es altamente complejo y, así, su comprensión en cuanto al cambio pedagógico requiere un vocabulario de espacio y tiempo (Bourdieu y Giddens) y/o un uso de distinciones altamente sofisticadas diseñadas para analizar sistemas autorreferentes (Luhmann). Seguimos la línea anterior y al mismo tiempo opinamos que ésta ofrece la base para la teoría general de prácticas sociales. Pese a esto, estamos conscientes de las posibilidades epistemológicas en las conceptualizaciones y distinciones usadas también en la línea posterior de pensamiento.

A nivel del sistema educativo supra-nacional, por ejemplo, el proyecto estratégico para el milenio de la UNESCO de *educación para todos* al 2015, podemos encontrar exteriorizada la idea moderna de provisión elemental universal y sus respectivas inclusiones estratégicas de semántica a niveles de sistema educativo regional y estado-nación. Tal semántica plantea, sin embargo, tareas analíticas complicadas en cuanto a la reflexividad de *exclusión* e *inclusión*. Estas siempre se manifiestan mutuamente en prácticas concretas de abrir o cerrar la escolarización y sus fronteras para la educación en un sentido más amplio. Además, opinamos que las auto-descripciones de escolarización están estructuralmente ligadas a operar en lo que se pueden referir como el dilema de escolarización universal, mientras que éstas necesariamente tienen que tomar en cuenta también las uniones estructurales de la escolarización en diferentes ambientes societales y sociales (Kantasalmi 2001

y 2008). Esto significa que la reflexividad de la organización social de escolarización y la auto-descripción relacionada conlleva la necesidad de considerar zonas de frontera o las maneras de cómo se producen cierres de operación incrustados en el sistema educativo. Cuando examinamos hacia atrás al proceso de cambio educativo, aspiramos a orientar a los observadores de segundo orden y las descripciones relacionadas, tales como el proporcionado en los capítulos de este libro. En términos de sistemas de pensamiento, sugeriríamos enfocarse en la relación entre semántica y estructuras societales y sociales. Luhmann ofrece una variedad de interpretaciones de esta relación, pero también interesantes posibilidades epistemológicas.

Por el momento, sin embargo, nosotros hacemos uso de las ideas relacionadas con los esquemas para la teoría de prácticas de Bourdieu y las ideas de reflexividad desarrolladas en los esquemas de la teoría de estructuración de Giddens. Ambas orientaciones teóricas tienen por objetivo superar el dualismo de estructura y acción mediante la adopción de prácticas sociales como punto de partida elemental del análisis (Kantasalmi 2001 y 2008). La noción de Giddens (1986) sobre la *dualidad de estructura* es la cristalización programática para desarrollar la idea sobre emergencias como estructuraciones. De estas orientaciones entendemos que la *historización* de la semántica ha estado tratando prácticamente el dilema universal de la escolarización requiriendo una lectura reflexiva de los productos (textos, estadísticas etc.) de las prácticas descriptivas tanto del *establishment* (administración y gestión, planificación y evaluación) como de los agentes más directamente relacionados al proceso pedagógico (maestros, padres, estudiantes). Además, no deberíamos olvidar la semántica reformatoria transmitida por los movimientos sociales y sus intelectuales. Por lectura reflexiva queremos decir el intento de eludir la falacia del punto de vista académico del cual Bourdieu ha informado extensamente en las ciencias sociales. En términos de teoría sistémica, esto podría significar el estar consciente de los problemas de la *reentrada*. Eso es especialmente claro cuando las distinciones utilizadas en el proceso de reflexividad de un sistema llegan a ser re-introducidas a las operaciones continuas del sistema. Sin embargo, el punto principal aquí es que ningún enfoque sólo en los problemas en la universalización de las provisiones de escolarización, cualquier sea el nivel académico afectado, puede evitar pensar siguiendo los ejes principales del modelo descrito a continuación.

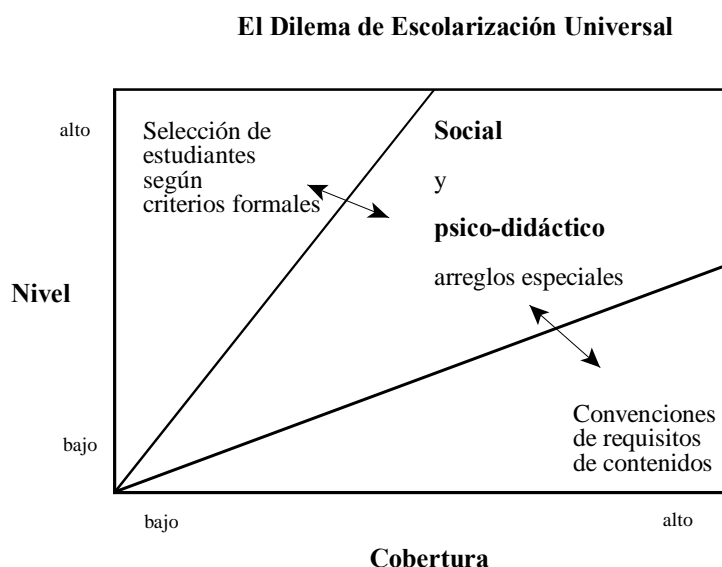


Figura 1. El Dilema de Escolarización Universal

En el marco de este modelo ilustrativo, la reflexividad situada puede y ha estado buscando soluciones que también abran los límites internos y externos para la problemática inclusión/exclusión. En discursos reformatorios típicamente aparecen dos líneas residuales de reflexión. Según Kantasalmi (2001 y 2008), los nombramos como arreglos especiales psico-didácticos y arreglos especiales sociales de la escolarización. La dimensión última de estas dos reflexiones amplía el horizonte de significados en los arreglos de escolarización a nivel societal y organizacional. Proponemos la *historización* de la semántica que opera en estas dimensiones. Esto significa el análisis de la relación entre semántica y las estructuras sociales/sociales en contextos históricamente determinados. A su vez esto incluye la necesidad de la *historización* de las prácticas educativas observadas así como las categorías utilizadas en la observación. El espacio de contingencia que así se abre se podría entender también en términos de *funcionalización*. Esto supone mirar las estructuras como expectativas y la intensificación de la comunicación como algo que potencia ciertas soluciones mientras otras aparentan ser menos probables. La proyección a escala macro de esta problemática puede ser más ilustrativa.

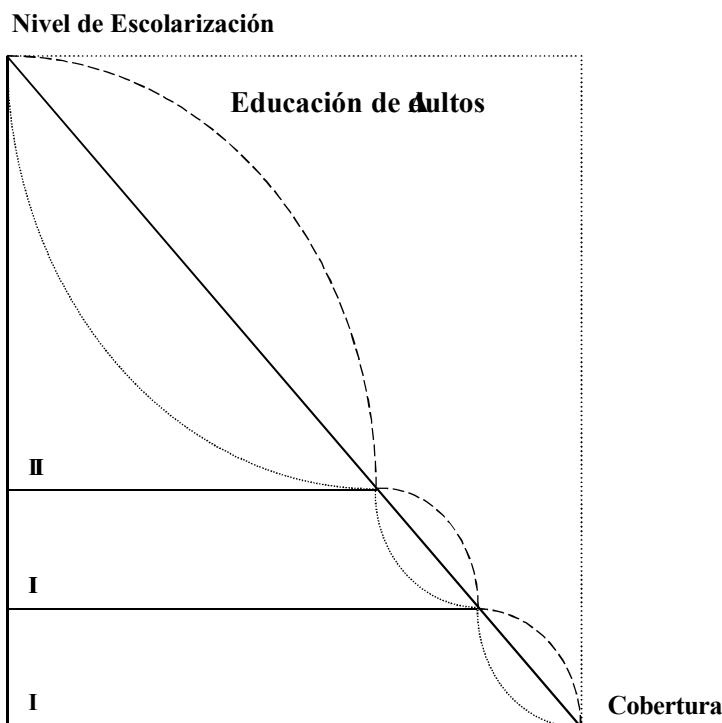


Figura 2. Nivel de Escolarización y Cobertura

El objetivo del modelo arriba expuesto es llamar la atención sobre los problemas de límite entre escolarización/educación, que cambian históricamente. Originalmente fue diseñado para localizar semánticas de educación para adultos europeas, pero aquí sugerimos simplemente sustituir aquella noción por los de educación popular y la EIB en América Latina. De hecho, estamos tentados a afirmar que hay continuidad contextual entre educación popular y discursos de la EIB. Deseamos enfatizar que al analizar el fenómeno de la EIB y la cualitativamente compleja topología relacionada de la problemática de exclusión/inclusión en contextos Latinoamericanos de escolarización/educación, se requiere una atención especial en cuanto a la lógica científica de arriba hacia abajo de origen europea, y el papel que la universidad ha tenido en esto. Las universidades públicas en América Latina han sido instituciones ligadas a la nación, pero con importantes raíces transversales nacionales y regionales, que han precedido a los estados-naciones post-

Capítulo 1

coloniales. En el proceso de crear estados-naciones los proyectos de extensión tuvieron un papel importante, pero estos eran socialmente limitados en función de lo posible en aquel entonces, para comprender la complejidad social de estas naciones recién nacidas. Sousa Santos (2005) habla de la “ecología de saberes” cuando apunta a los problemas actuales causados por el pasado entendimiento limitado de la relación entre la injusticia social y cognitiva. Las limitaciones de las responsabilidades sociales de la universidad residen parcialmente en su lógica - ajeno a la lógica de la práctica, manifestada en lo que se puede llamar conocimiento indígena. Según la organización de arriba hacia abajo del esfuerzo académico, éste ha reproducido la matriz disciplinaria y tropezado con problemas relacionados tanto en su expansión y extensión (Freire 1973). Como Sousa Santos (2005) señala, la inclusión de los pueblos indígenas al sistema académico también ha significado su exclusión.

Los problemas de educación/escolarización relacionados con la variación en las formas de los conocimientos han sido y continúan siendo graves. Por tanto, queremos presentar algunos puntos analíticos en cuanto a los discursos reformativos regionales de la *educación popular* y la EIB y su relación con prácticas a diferentes niveles de análisis social. Nuestro enfoque está en los pueblos indígenas como un público olvidado de las universidades y por toda la organización de la escolarización. La topología principal de nuestra consideración son los *conocimientos indígenas* (UNESCO) o *saberes locales* (Geertz 1983) y la posibilidad de su incorporación en la matriz disciplinaria de la interpretación occidental de los conocimientos. Las descripciones presentadas en este libro se vinculan con los conocimientos educativos, pero el asunto es obviamente más amplio. Pensamos que hay que analizar y realmente poner en duda tanto la expansión anterior y la lógica de extensión de la escolarización mientras se piensa en las posibilidades de crear un espacio académico público con efectos epistemológicos socialmente más relevantes en América Latina.

2.2 La EIB en relación con los arreglos sociales y psico-didácticos de la escolarización

El pensar de modo sistemático a través de la distinción escolarización/educación nos puede ayudar a considerar los cambios en la organización social del esfuerzo educativo. Nos ayudará particularmente a observar temas relacionados con diferentes niveles analíticos de la EIB, ya que éstos

son revelados desde las semánticas de interculturalidad con diferentes articulaciones estructurales. El modelo presentado arriba nos ayuda a enfocar en los límites complejos y reflexivamente definidos que están en juego en el fenómeno de la EIB, el que se puede localizar en la zona gris o en el límite entre la escolarización y otras formas culturales de educación. En la próxima sección deseamos distinguir entre dos niveles analíticos en relación con el aspecto organizacional de las prácticas de escolarización/educación. Consideraríamos brevemente el discurso de la EIB en América Latina como parte de las prácticas del sistema y como parte de las prácticas pedagógicas. Con lo anterior queremos decir prácticas vinculadas a escolarización/educación las que no son directamente pedagógicas sino más bien alejadas de éstas. Las prácticas pedagógicas, sin embargo, se llevan a cabo típicamente en interacciones que normalmente se caracterizan por co-presencia. A menudo, pero no siempre, éstas están incrustadas en contextos organizacionales. La reflexividad, como característica de proceso, ocurre en ambos niveles de las prácticas y sus semánticas especiales permiten un análisis en varios niveles de las prácticas, siempre y cuando la parte estructural esté suficientemente especificada (Kantasalmi 2008).

Por ejemplo, los funcionarios públicos o administradores de prácticas escolares en diferentes niveles administrativos y directivos son ejemplos del sistema. Igualmente lo son los especialistas en planificación y evaluación con sus prácticas de calificación cuantitativa y cualitativa. En el caso de la EIB deberíamos, sin embargo, reconocer que también los actores y movimientos con objetivos pedagógicos reformadores e intelectuales responsables de semánticas relacionadas se pueden considerar desde el punto de vista del sistema. Pensar a través de la distinción escolarización/educación también aclara que las instancias de prácticas pedagógicas son múltiples y por ningún motivo limitadas a aulas de escuelas convencionales. Pese a esto, estas prácticas se crean típicamente al considerar interacciones pedagógicas, pero los cruces con los niveles organizacionales y sociales de análisis siguen siendo necesarios para captar la complejidad de la EIB. El análisis de la reflexividad y semánticas relacionadas es clave para realizar estos cruces. El análisis debería ser capaz de incluir asuntos de provisión de oportunidades de escolarización así como prácticas educativas más amplias mediadas por la ecología de las formas de conocimientos, desde saberes tradicionales a afirmaciones que se universalizan en la producción científica de conocimientos. Desde este punto de vista, es provechoso pensar que el enfoque de la escolarización normalmente supone la forma de popularización según estructuras

Capítulo 1

de expectativas de las divisiones disciplinarias mientras que el enfoque en la educación permite reconocer una variedad de maneras para sistematizar los conocimientos.

Al observar los procesos vinculados a la EIB desde la perspectiva del sistema educativo, podemos encontrar diferencias substanciales en las interrelaciones entre diferentes organizaciones. Esto queda claro en los casos presentados en este libro. Por ejemplo, en el caso de Ecuador, la participación del pueblo indígena en el sistema de escolarización es muy fuerte. Esto se garantiza a través de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador). Hay una responsabilidad directa del movimiento indígena en la definición de políticas educativas. La DINEIB es parte del Ministerio de Educación del Ecuador y la constitución ecuatoriana reconoce los derechos de los pueblos indígenas a tener su propio sistema de Educación Intercultural Bilingüe. A menudo en la historia, ha habido tensiones entre las autoridades no-indígenas del Ministerio de Educación y la DINEIB. Hemos podido incluso observar que las tensiones se intensificaron cuando se creó una Subsecretaría para el Diálogo Intercultural con un estatus más alto dentro de la administración del Ministerio de Educación. En el Ministerio las autoridades fueron designadas por el Ministro de Educación sin la participación directa de las organizaciones indígenas. En la dimensión temporal, sin embargo, podíamos observar que a lo largo de las experiencias de cambios en la dirección – hacia delante y atrás – la localización de la DINEIB dentro de la organización hizo posible una visibilidad mayor de las voces indígenas en la definición de las políticas educativas. En el contexto ecuatoriano, el movimiento indígena junto con la dirección de la DINEIB ha logrado formar una relación particular con el Estado. Esto ha creado un escenario muy especial para prácticas pedagógicas de la EIB dentro del subcontinente, y el MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Bilingüe del Ecuador) es un buen ejemplo de esto.

En Guatemala podemos observar un contexto de la EIB bastante diferente. Han surgido diferentes interrelaciones entre las semánticas y estructuras ya que el movimiento indígena tiene un papel central dentro del sistema educativo, aunque aún está lejos de tener influencia substantiva en la definición de políticas educativas del Estado. Si estableciéramos el enfoque en el sistema y en las estructuras de gestión del Ministerio de Educación, la situación podría parecer incluso mejor en Guatemala en comparación con Ecuador. En Guatemala, la organización de la EIB ha obtenido un Viceministerio de Educación Intercultural Bilingüe. Pese a esto, el CENEM (Consejo Nacio-

nal para la Educación Maya) es capaz y de hecho influye en las políticas educativas en el contexto guatemalteco, aunque no tiene derecho de elegir y promover el Viceministerio educacional de la EIB.

Sin embargo, en prácticas pedagógicas – por ejemplo a nivel de aula – hay un consenso general sobre la escasez de metodologías pedagógicas y de una estrategia educativa clara en el proceso de toma de decisiones vinculado a la educación intercultural bilingüe. Desde este punto de observación, está también claro que existen debilidades en cuanto a las propuestas curriculares y a la capacitación de profesores que pretenden ejercer educación intercultural y educación intercultural bilingüe. Estas fragilidades afectan a la escolarización en todos los niveles, desde las universidades a la educación básica. Aparentemente la base de estas debilidades reside esencialmente en los problemas vinculados con la falta de participación de los pueblos indígenas en la formulación y desarrollo de las estrategias educativas concretas.

El desafío continúa en el desarrollo de maneras que faciliten el traspaso de los valores culturales y formas de saberes de los pueblos indígenas a la escolarización. Las articulaciones societales de estas fuentes hacia los arreglos de escolarización han tomado hasta ahora una forma principalmente de exigencias, mientras que el desafío real no reside sólo en las decisiones políticas relevantes de la sociedad – en las formulaciones de objetivos educacionales y societales inclusivos – sino más bien en la construcción de estrategias e instrumentos pedagógicos factibles que posibilitarían la articulación de formas de conocimientos indígenas en el contexto de la escolarización. Habitualmente, tanto la formación pedagógica y como la producción de materiales de la enseñanza culturalmente pertinentes, son decisivos e intrínsecamente vinculados a las posibilidades de producir cambios a nivel de aula. Pese a esto, también la investigación sobre currículo y/o desarrollo del currículo debería tener como objetivo un entendimiento claro tanto de los arreglos sociales históricos y reales – en términos de prácticas del sistema educativo – como de los arreglos psico-didácticos necesarios – en términos de prácticas pedagógicas. Entender el currículo sólo como una prescripción o sólo como una práctica sería no entender una parte importante de los problemas de referencia relevantes. Mejor dicho, estamos sugiriendo mirar al currículo como una combinación de prescripción y práctica (Stenhouse 1984). Esto es así básicamente porque cualquiera que sea la noción del currículo que sigamos – en el marco de las semánticas de la EIB potenciando la creación de límites entre prácticas de educación y escolarización – es necesario tratar de manera clara tanto los significados políticos atribuidos a la edu-

Capítulo 1

cación indígena dentro de un contexto socio-cultural específico, como dentro de las actuales estructuras sociales que posibilitan fomentar procesos educativos culturalmente pertinentes dentro de sistemas particulares de escolarización.

En Ecuador, el sistema político ha hecho posible la construcción de un modelo pedagógico (MOSEIB) que puede funcionar como una norma básica en regular las prácticas relacionadas con la EIB.³ Aunque aún falta mucho para lograr una aplicación exitosa del MOSEIB, en muchos aspectos se destaca dentro de América Latina como un ejemplo único de un logro de las luchas del movimiento indígena. Esto es aún más importante ya que el DINEIB ha conseguido avanzar en exponer una contextualización local del modelo general en el área Amazónica donde también el AMEIBA ha sido construido. Este logro es particularmente relevante cuando consideramos la propiedad del modelo en términos de participación del pueblo indígena. Aún hay vasto espacio para la eventualidad entre el modelo normativo y las posibilidades estructuralmente condicionadas para regular las prácticas actuales. Las condiciones de reducir este espacio entre la norma curricular y la escolarización de la EIB son, sin embargo, mejores cuando las normas en este caso se construyan a través de una participación activa de parte del pueblo indígena.

En Bolivia, Lambertín & Lizarraga (2007) han tratado los cambios históricos de los objetivos de la educación en particular y, por consiguiente, las posiciones de diferentes actores dentro de la educación y la sociedad. Los drásticos cambios en el escenario político de Bolivia desde 2006 en adelante, han promovido una revisión profunda del discurso intercultural y las semánticas de la reforma educacional de los años 1990. La crítica más fuerte de la reforma educativa en Bolivia y la manera en que se introdujo la EIB apunta a las debilidades de las propuestas en cuanto a poner en duda el sistema colonial. La manera en que se produjo la participación del movimiento indígena en aquel tiempo se podría percibir como débil, y en este sentido también funcional al régimen incrustado en el continuo colonial y a los objetivos de su sistema educativo. Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) – una creación de la reforma educativa durante los años 90 – asumieron un papel diferente en la nueva ley expuesta por el proyecto educativo *Avelino Siñani*. Se espera una participación substantiva de parte de los pueblos indígenas a todos los niveles.

³ Oviedo & Wildemeersch (2008) presentaron algunos desafíos y perspectivas futuras del MOSEIB tanto como el contexto histórico que lo hizo posible.

El objetivo boliviano de la descolonización de la educación hace hincapié en *intra-inter culturalidad* como un modo de reconocer las características fundamentales (*plurinacional, pluricultural y plurilingüe*) del estado-nación y así crear condiciones particulares para arreglos de escolarización vinculados al fenómeno de la EIB Latinoamericana. La idea de la *intraculturalidad* se expone en Bolivia con el surgimiento del Gobierno Indígena. Las semánticas de la *intraculturalidad* significan otorgar poderes y reproducir los valores y prácticas culturales auto-descriptivas de los pueblos indígenas a través de la escolarización. La relevancia del concepto reside en la descolonización del sistema educativo. Los nuevos objetivos atribuidos a la educación ya están exigiendo nuevos arreglos psico-didácticos para la escolarización. Se considera que el éxito de los arreglos emergentes es dependiente de la participación actual del pueblo indígena en el Nuevo propósito en todos los niveles de escolarización.

Más allá del contexto de estado-nación mencionado arriba, existen espacios emergentes en América Latina donde se crea la opinión pedagógica pública en torno al fenómeno de la EIB. Recientemente en el VIII Congreso Latinoamericano de la EIB – foro que tradicionalmente ha sido respaldado y financiado por organizaciones multilaterales y por la cooperación internacional – se celebró en Buenos Aires. En la declaración del Congreso (punto 5) se hizo un reconocimiento y se insta a la lucha por considerar la EIB como un modelo pedagógico (vea la Declaración del VIII Congreso Latinoamericano de la EIB). Sin embargo, esto es hacerse ilusiones, y supone contradicciones serias como desaseamos ilustrar a través de apuntar a algunas maneras alternativas de mirar al intento de construir modelos de la EIB en América Latina.

En primer lugar, la EIB se puede ver como un movimiento pedagógico regional que reclama cambios en el campo social y político a través de los objetivos definidos para resolver la exclusión educativa. Esto significa una crítica de la exclusión y soluciones de inclusión comunicativas con referencia a las características especiales (pueblos indígenas) de un cierto público relegado dentro de la escolarización. En términos más orientados a la acción, podríamos ver a este movimiento con “*agency*” luchando contra la exclusión cultural y políticamente condicionada a través de basarse en los derechos de los pueblos indígenas. La educación, vista como potenciadora de efectos emancipadores, juega un papel central en esto. Probablemente las políticas públicas y las posiciones dentro de las organizaciones del estado-nación han sido el área de lucha más visible para el movimiento indígena, pero no se limita a

Capítulo 1

éstos. Una comparación con otros movimientos pedagógicos, como la *educación popular*, puede ayudarnos a encontrar continuidades y particularidades del movimiento de la EIB. Advertimos por lo menos tres temas principales que se deben tomar en cuenta al comparar la *educación popular* y la *educación intercultural bilingüe*; a) la provisión compensatoria y la gestión de la escolarización en ambos campos de prácticas, b) los procesos de formación pedagógica cuando se consideran los obstáculos que se enfrentan en ambos campos de prácticas en conexión con procesos de acreditación, c) los problemas relacionados con la formulación de currícula en todos los niveles de la escolarización.

En segundo lugar, la EIB se podría entender como una estrategia educativa para organizar la provisión educativa a nivel nacional y local. En este caso deberíamos asumir críticamente que la estrategia tiene limitaciones para cubrir la variedad de necesidades y requisitos (comunidades rurales y monolingües, comunidades urbanas y suburbanas, etc.). Del mismo modo, deberíamos cuestionar el sentido político de aquella estrategia educativa. En nuestro modo de ver, la propiedad de la estrategia ha sido sólo por definición relacionada con la participación del pueblo indígena, pero en realidad, la estrategia de la EIB ha sido más bien una reacción de los sistemas de escolarización de los estados-naciones hacia el poder creciente de los pueblos indígenas. También puede ser una manera de inclusión o integración a sistemas de la denominada “sociedad del conocimiento”. Sin embargo, no deberíamos suponer que todos los pueblos indígenas quisieran promover su futuro social bajo aquellos grupos de significados políticos. Mejor dicho, llamamos la atención de los efectos ideológicos que operan en estas estrategias, a menudo generadas por el Estado.

En tercer lugar, la EIB también se podría entender como un campo de práctica. Se podría ver como una compleja red de organizaciones sociales y actividades cotidianas en acción. Se trata de una lucha sobre significados, clasificaciones, orientaciones y valores específicos en educación y escolarización, que se convierten en prácticas pedagógicas particulares y del sistema. El análisis de las relaciones que constituyen este tipo de campo de práctica requiere identificar a sus actores, la posición adoptada por los actores en el campo y los niveles de “*agency*” dentro de las contradicciones sociales existentes y los conflictos sociales. Sin embargo, definir los límites de este tipo de campo continuaría siendo exigente. Por ejemplo, podríamos intentar entender los límites del campo académico a través de evaluar sus efectos, contemplados a través de formas de los programas disciplinarios. Con frecuencia

la prioridad se da a los aspectos del idioma en vez de los objetos o valores culturales. Prestar más atención a la teorización de *autopoiesis* en sistemas sociales basados en la comunicación podría ofrecer una base adicional interesante para entender la creación de límites en las prácticas de la EIB. La observación de los contextos de la EIB a través de diferentes tipos de sistemas sociales (interacciones y organizaciones que posibilitan articulaciones de diferentes sistemas con función societal) puede ayudar a dar sentido a las semánticas concentradas en este fenómeno regional. El uso de nociones tales como Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) pueden referirse al mismo campo de prácticas y pueden coexistir dentro de él, pero difícilmente se podrían entender como modelos o fórmulas intercambiables entre los diferentes contextos. Dentro de la recopilación presente, sin embargo, podemos encontrar referencias a estos “modelos” sin consideración específica sobre las diferencias substanciales que involucran y los diferentes horizontes implicados en ellos. Aparentemente, este es el caso particular en el uso de nociones de la EIB y EBI. El caso de la EIIP, por su parte, pondera mucho el significado de la noción de *intra-culturalidad* en el centro de la estrategia. Todas estas tres nociones claves de estrategias educativas podrían pertenecer al mismo campo regional de práctica, pero las suposiciones de equivalencia funcional, sin embargo, requieren una consideración de las experiencias locales más empíricamente fundadas.

Una aceptación demasiado rápida de la afirmación que la EIB es un modelo pedagógico que abre perspectivas para aplicaciones y ajustes locales, puede tener consecuencias limitantes para las prácticas pedagógicas. Una idea demasiado concluyente sobre un cierto modelo pedagógico podría cerrar horizontes de posibilidades para formular preguntas y buscar soluciones a los problemas reales. En nuestro modo de ver, deberíamos mirar las semánticas de EIB-EBI-EIIP como manifestaciones de problemas pedagógicos emergentes que requieren diversas soluciones pedagógicas. Al pensar a través de estas soluciones, podría ser útil tener analíticamente claro que los límites entre escolarización y educación están cambiando y, dentro de esto, las semánticas especiales de la reflexividad del proceso tienen importancia. Es necesario desarrollar tal sensibilidad en las observaciones para localizar con precisión los problemas en la inclusión educativa de los pueblos indígenas. Según nuestro entender, este proceso toma en consideración varios temas, como el de la acreditación/formalización de las formas de conocimientos indígenas en tender un puente sobre la división escolarización-educación.

Capítulo 1

Además significa conciencia de la reflexividad involucrada en el monitoreo, planificación, evaluación e investigación de los límites de la educación/escolarización indígena. Los temas antes mencionados abren desafíos multidisciplinarios para las mentes académicamente formadas de manera tradicional. Así terminamos presentando algunos comentarios sobre la observación de prácticas cotidianas cuando aspiramos a ilustrar los desafíos en la diversidad de contextos de enfoque de los saberes indígenas.

3 Observando prácticas cotidianas

Las investigaciones presentadas en los próximos capítulos se centran en el estudio de las prácticas cotidianas de diferentes pueblos indígenas. Básicamente se abordan valores y prácticas culturales a través de diferentes estrategias. Pese a esto, hay un objetivo común detrás de los esfuerzos de investigación: aportar a la formación pedagógica de la EIB y a la producción de materiales de aprendizaje y enseñanza. De forma crucial, hay un claro significado académico y político para revertir la invisibilidad y opresión de sistemas enteros de conocimientos y valores de diferentes pueblos indígenas.

Durante las últimas décadas, se han desarrollado diferentes maneras de analizar y denominar el “área de problema” de las prácticas cotidianas. Los estudios ponen énfasis en la cognición cotidiana de diversas maneras (Cole & Scribner, 1974; Rogoff & Lave 1984), el conocimiento en práctica (Lave, 1988), la resolución de problemas y constitución de conocimientos en el trabajo (Llorente, 2000); comunidades de prácticas (Wegner, 1998); matemáticas de la calle o matemáticas en la práctica (Saxe, 1991; Nunes et al., 1994); etc. Estas investigaciones tratan aspectos sociales y psicológicos del funcionamiento humano en contextos que son diferentes a las prácticas en entornos de escolarización. Dentro de estos discursos encontramos necesidades disciplinarias (psicología, antropología, etc.) o unidades de análisis multidisciplinarias como los estudios sobre “contexto”, “actividad” o “acciones”, inscritos dentro de prácticas sociales o societales relevantes. A menudo diferentes esfuerzos disciplinarios para estudiar prácticas cotidianas se vincularon a la escolarización. Es decir, los estudios tenían como objetivo incorporar y/o tender puentes entre las prácticas desarrolladas fuera de las escuelas y las prácticas escolares.

Investigaciones - como las mencionados anteriormente - que tratan la relación entre cultura y cognición ya han mostrado la imposibilidad de explicar

los procesos de conocimiento separados de las influencias contextuales. Pese a esto, en diferentes grados, se ha puesto la atención en transferir conocimientos de un contexto a otro (Nunes 1992) así como en el estatus otorgado a los conocimientos en diferentes entornos (Biggs 1992 31-38). Detrás de estos estudios y resultados residen tradiciones psicológicas (esto es, tradiciones Piagetianas y Vigotskianas) las cuales enfatizan ya sea el conocimiento universal a la contextualidad socio-cultural de las acciones cognitivas. La relación entre aprendizaje y contexto subyace a todas estas perspectivas las que constituyen unidades cruciales de análisis para tratar las prácticas de vida cotidiana.

Las investigaciones expuestas en este libro, ya sea explícitamente formuladas o no, siguen la idea de entender las prácticas humanas como social e históricamente situadas, otorgando variados grados de énfasis a las prácticas productivas, organizacionales o espirituales. En principio, estos aspectos no difieren necesariamente de otros enfoques que tratan la vida cotidiana como se ha referido arriba. Sin embargo, hay que tener en cuenta una diferencia substantiva cuando consideramos los significados explícitos o implícitos que subyacen en estas investigaciones. En la investigación de las prácticas cotidianas, los significados de la investigación tradicionalmente se mezclaron con ciertas disciplinas o con enfoques multidisciplinarios. En la perspectiva emergente de investigación de la cultura y valores indígenas desde la perspectiva indígena, los significados de investigación se sitúan sobre y más allá de las disciplinas. Esto es así porque se ha efectuado un esfuerzo para producir una comprensión de las prácticas sociales desde puntos de vista de cosmovisión indígena que no reconocen las divisiones disciplinarias de origen occidental y, de este modo, enfoques inter o multidisciplinarios. Este tipo de perspectiva exige la atención no sólo a nivel de observación de las prácticas sino también sobre las pertenencias culturales de las posiciones de los observadores. Es decir, lo que se pone en duda en los enfoques de investigación con origen occidental hacia los pueblos indígenas. La cultura es el matriz cultural del investigador, utilizada para captar significados, estructuras y valores de prácticas producidas bajo cosmovisiones no-occidentales y singulares. Estas maneras de entender el punto de vista del observador pueden concluir de forma radical con la imposibilidad de llevar a cabo investigación sobre saberes indígenas mientras no se pertenezca a la cultura que se investiga.

Si razonamos a través de las líneas mencionadas anteriormente, podríamos observar que las condiciones organizacionales para producir investiga-

Capítulo 1

ciones constituyen otro tema relevante. Todas las investigaciones presentadas en este libro se han llevado a cabo desde las universidades que pueden considerarse como parte del continuo del sistema colonial de escolarización. Este tema se torna cada vez más complejo cuando se intensifican las luchas para crear universidades indígenas junto con la consideración de la necesidad de crear nuevos sistemas enteros de escolarización para los pueblos indígenas. Los esfuerzos desplegados en este sentido provienen no sólo de la sociedad civil (movimiento indígena) sino que también desde los Estados, como en el caso de la UNIA (Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia) en Perú. La investigación de prácticas cotidianas puede tener significados totalmente nuevos según las características de las instituciones donde se lleva a cabo el trabajo. Además, los estudios sobre las prácticas cotidianas han sido tradicionalmente realizados en universidades no-indígenas y, dentro de estas organizaciones, bajo unidades académicas específicas en concordancia con el enfoque disciplinario dominante que se ha adoptado (psicología, psicología social, antropología, lingüística, etc.). En las investigaciones realizadas en el marco de los programas PROEIMCA y EIBAMAZ, podemos ver que las investigaciones se han organizado bajo unidades académicas especiales que están relacionadas con la organización de la universidad de diferentes maneras. El Instituto de Lingüística Aplicada (CILA) y el Instituto de Lingüística y Educación (ILE) manifiestan largas tradiciones en cuanto a los vínculos estructurales con sus universidades respectivas. Además, ambos casos muestran claramente una orientación disciplinaria particular. En los casos de *PROEIB Universidad Mayor de San Simón* y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la *Universidad de Cuenca*, las unidades donde se llevaron a cabo las investigaciones tienen una relación estructural bastante suelta con sus respectivas universidades, mientras que suelen tener un enfoque disciplinario más amplio en el campo de educación intercultural bilingüe. Asimismo, las investigaciones sobre prácticas cotidianas de los pueblos indígenas también pueden ser una fuente para poner en duda el contexto organizacional de la producción y la validación de los resultados de la investigación.

Las observaciones expuestas anteriormente no tienen como objetivo sacar conclusiones o dictar juicio sobre la calidad de los procesos e investigación realizados. Al contrario, simplemente apuntamos a diferentes intentos de enfrentar el problema subyacente. Estas observaciones se hacen para abrir una discusión con el fin de conseguir una mejor comprensión a través de reconsiderar las estrategias que se utilizaron en cada caso. Para ilustrar

nuestros objetivos, concluiremos con un breve análisis de las diferentes resoluciones adoptadas en relación con la participación de pueblos indígenas en el proceso de investigación.

3.1 Observando presencia indígena en procesos de investigación

Con el diseño de la investigación nos referimos ampliamente al entorno institucional y organizacional, a los marcos académicos explícitos y significados de políticas tanto como a la elaboración de un plan de investigación con la correspondiente definición de objetivos y métodos. Aunque las universidades, como organizaciones, ponen restricciones al trabajo de investigación, estas se pueden distender o tensar mediante las formas en que la investigación se ha diseñada y por consiguiente ser realizadas por actores sociales que no pertenecen de manera orgánica a tales universidades.

La investigación ejecutada en Guatemala ofrece un ejemplo interesante en cuanto a la participación de las organizaciones de pueblos indígenas en el diseño y el seguimiento de todo el proceso. La participación de CENEM en el inicio del proceso de investigación ilustra una manera de flexibilizar las restricciones que puede haber presentado la universidad a cargo del trabajo. Este es el único caso en el cual se creó un *comité especial de seguimiento* con la participación directa de los pueblos indígenas y con el fin de conceder cierto control epistemológico sobre el proceso de investigación por medio de una organización indígena. El control epistemológico se podría entender normalmente como un tema de construcciones teóricas que guían las observaciones y los modos en que se sacan conclusiones dentro de las orientaciones disciplinarias o multidisciplinarias. En la investigación llevada a cabo en Guatemala, el control epistemológico, sin embargo, se refiere más bien a garantizar que la cosmovisión propia de los actores indígenas permanezca en la base de los mecanismos constructivos de observación y guiando las interpretaciones de sus prácticas sociales. Fue un intento de evadir la distorsión de categorías con relevancia en cosmovisión indígena. Además, y en un nivel de observación diferente, la investigación realizada en Guatemala introdujo el carácter de *mediadora cultural* para tender puentes conceptuales entre la cosmovisión Maya y la occidental.

Otra manera de tomar bajo análisis las cosmovisiones indígenas en el proceso de investigación ha sido el trabajo unificado de investigadores con formación académica – usualmente no-indígenas – e investigadores de origen indígena – usualmente sin formación académica. Un *equipo intercultural*

Capítulo 1

ral participó a lo largo del proceso (diseño de investigación, trabajo de campo, análisis y composición de informes). Este fue el caso en la investigación realizada en la Amazonia boliviana. Cuando examinamos la validación y los posibles procesos epistemológicos de control, el caso Boliviano difiere de aquel de Guatemala. En Bolivia, las comunidades indígenas que seleccionaron y promovieron al investigador indígena, de alguna manera asumieron el seguimiento epistemológico de la investigación. Las organizaciones indígenas – es decir, los CEPOs – aunque forman parte del sistema educativo intercultural establecido, no tuvieron un papel destacado en este caso particular. El proceso llevado a cabo en Perú más que nada ilustra el *enfoque de investigación participativa*, donde el énfasis se da al surgimiento de las voces indígenas en diferentes momentos del proceso. En este caso no se relata ningún mecanismo sistemático de control epistemológico de parte de las organizaciones indígenas u otras formas desde el punto de vista indígena.

En Ecuador, el trabajo fue realizado por la *Universidad de Cuenca*. La estrategia de la investigación de prácticas cotidianas fue radicalmente diferente a las mencionadas anteriormente. Por un lado, se otorgó a los mismos investigadores el problema del control epistemológico sobre todo el proceso de investigación. En vez de crear arreglos metodológicos para conceder visibilidad a las voces indígenas, se diseñó un *proceso formativo de investigadores indígenas* para confiar completamente en el investigador indígena en cuanto a la tarea de encontrar las categorías apropiadas para describir prácticas cotidianas. En este caso, la observación directa por parte de *investigadores-estudiantes* tuvo como objetivo garantizar la naturaleza auténtica de las auto-descripciones de las prácticas. En cierto modo, la investigación se basó en términos metodológicos en este proceso formativo de investigadores indígenas. El contenido introducido a este proceso formativo se revela sorprendente. Las epistemologías occidentales y las formas de entender la investigación se introdujeron para ser interpretadas desde el punto de vista de las cosmovisiones Amazónicas, mientras el objetivo era describir su propia cultura y valores. Más allá de evaluar la relevancia de una investigación llevada a cabo por investigadores que formaban parte de las prácticas que se estudiaban – y como tales, compartían las matrices culturales de comprensión de la realidad social observada-, deberíamos también considerar el significado político de este trabajo.

4 Comentarios finales

Las diferentes estrategias utilizadas y también los diferentes significados que subyacen en los estudios sobre prácticas cotidianas, particularmente las culturas y valores indígenas, deberían ser analizados considerando las relaciones complejas entre la escolarización y educación. Los enfoques disciplinares y hasta multidisciplinarios sobre temas que tienen que ver con la relevancia educativa a menudo aparecen como íntimamente conectados con el campo de la escolarización, no sólo debido a la lógica de razonar y a las epistemologías de observar, sino también debido al hecho que los productos de estas investigaciones se utilizarán principalmente a diferentes niveles de la organización de escolarización. Contrariamente, las investigaciones de las formas culturales de los pueblos indígenas no deberían necesariamente tener como objetivo alimentar la escolarización - dentro de los límites de la EIB- como una estrategia de política educativa-. A nosotros nos queda claro que fomentar la educación indígena requiere un replanteo y una ampliación de los límites entre escolarización y educación.

Investigaciones sobre prácticas cotidianas, que no tienen necesariamente como objetivo lograr un impacto en la escolarización sino que sobre todo se dirigen a las transformaciones de prácticas sociales, también pueden asistir a replantear estrategias de investigación en lo concerniente a la investigación de formas de conocimientos indígenas. El interés demostrado en sistemas de actividad y su evolución histórica (Engeström, Miettinen & Punamäki 1999) así como la relación entre aprendizaje y contexto (Chaiklin & Lave 1996), podemos encontrar varios estudios sobre las prácticas no escolares que se podrían considerar iluminadoras para una mayor observación y sistematización de aquellas investigaciones sobre las formas de conocimientos indígenas llevadas a cabo desde el punto de vista de las cosmovisiones indígenas.

Pese a esto, dentro de la sociedad mundial contemporánea, los fenómenos complejos, como la EIB en América Latina, difícilmente pueden ser restringidos sólo a entornos locales de interacción pedagógica. En cambio, deberíamos tener como objetivo plantear preguntas claras mediante el reconocimiento del sistema global abstracto de escolarización, como un proceso de creación de límites de formas educativas regionales, de estado nación y locales. Desde la perspectiva de la teoría de sistema Luhmanniano, podríamos tratar de restringir esta complejidad a través de asumir la comunicación como la unidad más elemental en los diferentes tipos de sistemas sociales. En el sistema funcional de la educación podemos detectar una gama increíble de

Capítulo 1

formas de conocimientos que pueden mediar exitosamente la conectividad de comunicación hacia enclaves pedagógicos de diferentes tamaños contextuales. Además, focalizando en procesos certificados de escolarización, podemos posiblemente tratar bastante bien la complejidad de la diferenciación del sistema educativo societal que está guiado por la organización escolar. Una ventaja especial de este enfoque reside en su capacidad de especificar los límites de adentro/afuera, mientras posibilita la transferencia de datos entre contextos de diferente tamaño. Con la ayuda del análisis de forma Luhmanniana podríamos también captar los problemas de re-entrada de las clasificaciones y conceptos de conocimientos educativos presentados en los capítulos de este libro.

Además, creemos también que a través de focalizar en las prácticas -en combinación con asumir la centralidad en la idea de “agency”- y en las formas culturales dominantes como punto de partida del análisis de campo -como en el pensamiento de Bourdieu- es posible obtener una comprensión adecuada de la complejidad del fenómeno de la EIB. Esto, sin embargo, implicará lo que nosotros llamamos lectura reflexiva de las diferentes descripciones de investigación. El punto principal en esta estrategia reside en la *historización* no sólo de las descripciones, sino también de la construcción de categorías de observación utilizadas en la producción de estas descripciones. De varias maneras, se trata de captar las luchas contextuales y no sólo situacionales sobre la práctica de clasificación. En cuanto al enfoque de diferentes estrategias de observación de saberes indígenas y formas de conocimientos, esto no es un esfuerzo sencillo. Este artículo no es el ámbito propicio para producir mayores consideraciones sobre estos complejos temas. Sin embargo, esperamos haber sido capaces de ilustrar algunas dimensiones interesantes para futuros análisis sobre la riqueza de las descripciones presentadas en este libro.

Bibliografia

- Bourdieu, P. (1990). In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology. Cambridge, Polity Press.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (1996). (Eds.) Understanding Practices. Perspectives on Activity and Context. Cambridge University Press.
- Cole, M. & Scribner, S. (1974). Culture and Thought. A psychological introduction. New York, John Wiley & Sons. Inc.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. (1999). (Eds.) Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1973). Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giddens, A. (1990). The Consequences of Modernity. Cambridge, Polity Press.
- Instituto de Lingüística y Educación, Universidad Rafael Landívar (2007). El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos Mayas en Prácticas Sociales de la Vida Cotidiana. Guatemala.
- Kantasalmi, K. (2001). The field of university adult education as border country between the academy and popular education. Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 12 (1–4), Wien.
- Kantasalmi, K. (2008). Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys: Suomalaisen yliopistoaikuskoulutuksen rakenteistumisen tarkastelua. Helsinki, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215.
- Lambertín, G. & Lizarraga, P. (2007). La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: la descolonización de la educación. Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires, Argentina. (LPP-Buenos Aires).
- Lave, J. (1988). Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge, Cambridge University Press.
- Llorente, J. C. (1998). Educación de Jóvenes y Adultos: aproximando la dimensión sociocognitiva, pag 53–66 Revista Internacional PAIDEIA. Argentina.
- Llorente, J. C. (2000). Researching adults' knowledge through Piagetian clinical exploration. In Coben, O'Donoghue, FitzSimons (Eds) Perspectives on Adults Learning Mathematics: research and practice. Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Llorente, J. C., Martinez, R. & Porras, M. (2001). Math in service training for adult educators. In Schimtt & Safford (Eds.). Adults Learning Math – 7: a conversation between researchers and practitioners. Tufts University, Boston, USA.
- Luhmann, N. (1997) Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp..
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Capítulo 1

- Nunes, T. et al. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*, Cambridge University Press. VIII Congreso Latinoamericano de EIB, Buenos Aires, Diciembre 2008. See in www.me.gov.ar/curriform/publica/declara_EIBo8.pdf.
- Oviedo, A. & Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare Vol*, 38, No 4, (455–470). British Association for International and Comparative Education. Carfax Publishing.
- Rogoff, B. & Lave, J. (1984). *Everyday Cognition. Its development in social context*. London, Harvard University Press.
- Santos, B. S. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI*. Mexico, UNAM.
- Saxe, G. (1991). *Culture and Cognitive Development: studies in mathematical understanding*. London, LEA Publishers.
- Stenhouse, L. (1995). *Investigación y Desarrollo de Currículum*. Morata, Madrid, España.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meanings and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Capítulo 2

CULTURAS AMAZÓNICAS ECUATORIANAS – APROXIMACIONES TEÓRICAS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

**Humberto Chacón
Fernando Yanez
Geovany Larriva**

Resumen

Aproximación a la investigación en contextos de interculturalidad en el marco del programa de licenciatura “investigación de las culturas amazónicas en Ecuador”, ejecutado por la Universidad de Cuenca en convenio con el Programa “Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía – EIBAMAZ”.

Se revisa el proceso de formulación del diseño curricular, sus fundamentes ónticos, epistemológicos, teóricos, metodológicos, lógicos y axiológicos desde una perspectiva de encuentro entre el conocimiento occidental con los elaborados por las nacionalidades amazónicas de Ecuador. Se visualizan los aportes significativos del los trabajos de investigación de los estudiantes en lo referente a sus cosmovisiones; y dentro de éstas a sus mitos, ritos y costumbres con la finalidad de que cada estudiante identifique y elabora adecuadamente las unidades de análisis para cada una de sus investigaciones.

Se pretende reflexionar sobre la necesidad de establecer diálogos rigurosos y respetuosos entre variadas formas de pensamiento y conocimiento proveniente de las experiencias amazónicas y occidentales, de tal forma que sea posible una síntesis del pensamiento para la reflexión y la acción. Una suerte de propuesta constructivista¹ de investigación.

Agradecimientos

La reflexión, el análisis y la información que compartimos en este artículo es el resultado del proceso de formación de investigadores indígenas, específicamente la información de los reportes de investigación de campo que recogen, sistematizan y preservan la sabiduría oral de los ancianos, de la violencia generada por la escritura en contra de las culturas orales, calificadas injustamente como “salvajes, bárbaras, ó incultas”, considerando que los ancianos son depositarios y transmisores de esta sabiduría y cuando uno de ellos muere equivale a haber quemado una biblioteca.

Agradecemos el trabajo, sistemático y dedicado de los siguientes jóvenes de las diferentes nacionalidades amazónicas del Ecuador, que cursan la licenciatura en investigación de culturas Amazónicas en la Universidad de Cuenca, del componente de investigación aplicada del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ).

¹ Se entiende por “constructivista” la posibilidad de recuperar, sistematizar, construir y revitalizar el conocimiento oral, reconociendo categorías que permitan una síntesis del pensamiento de los pueblos y nacionalidades de la Amazonía Ecuatoriana.

Capítulo 2

Andi Alvarado Pedro Juan
Calapucha Andy Claudio Fidel
Calapucha Cerda Lineth Rosenda
Lopez Shiguango Eliseo Hider
Lopez Shiguango Horlando Ramón
Shiguango Calapucha Karina
Tanguila Andy Angélica Silvana
Tanguila Andy Darwin Francisco
Yasacama Aranda Carmen Amelia
Uguña Fernández Héctor Arturo
Vacacela Medina Sara Matilde
Chiriap Tsenkush Nampir Livia
Jimbiquiti Puenchera Luzmila
Kayap Atsut Octavio
Kuja Jimpikit Marino Elías
Mayak Chiriap Intiash Emilia
Mashinkias Anank Mariela
Mashinkias Chinkias Juan Manuel
Mashu Nankitai Pedro Alfredo
Sharup Tseremp Guillermina
Shiki Yankur Raúl Ernan
Timias Sando Edi Mauricio
Tsunki Yampis Nube
Yampik Kajekai Ruth Esthela
Chuji Tukup Nase Luis
Shimpiu Kintiu Tsere Carlos
Wasump Urunkus Kasep Franklin
Yankuam Kiakua Wisum
Tocari Ahua Quimontari Daniel
Yeti Caiga Cawetipe
Mendua Chapal Albeiro Amable

Kichwa de Napo
Kichwa de Pastaza
Kichwa de Pastaza
Kichwa de Pastaza
Kichwa de Pastaza
Kichwa de Napo
Kichwa de Napo
Kichwa de Pastaza
Kichwa de Pastaza
Kichwa de Azuay
Kichwa de Zamora
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Zamora Chinchipe
Shuar de Morona Santiago
Shuar de Morona Santiago
Achuar de Morona Santiago
Achuar de Morona Santiago
Achuar de Morona Santiago
Achuar de Morona Santiago
Waodani de Pastaza
Waodani de Pastaza
Cofán de Sucumbíos

1 Reflexiones en torno a la formulación de la propuesta curricular

El Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca-Ecuador, dentro de sus propuestas académicas, a partir del 2006 desarrolla el programa de licenciatura en “Investigación de las culturas amazónicas” dirigido prioritariamente a bachilleres pertenecientes a las comunidades de las seis nacionalidades que residen en la amazonía ecuatoriana; Shuar, Kichwa amazónica, Achuar, Cofán, Sápara y Waodani.

El programa tienen como eje transversal el principio de la interculturalidad, entendido como el encuentro con los otros para construir el “buen vivir”, en el marco del respeto mutuo y la construcción de consensos mínimos que propicien el desarrollo humano sustentable; para lo que es oportuno comprender, que cada una de las nacionalidades amazónicas y sus habitantes viven en contextos específicos, ahora, en la era de la globalización; y que desde ahí, en el encuentro con los otros, deben diseñar las mejores estrategias posibles para visualizar de-construyendo su imaginario espiritual vital como conocimiento realmente existente, configurando un nuevo locus de enunciación al momento de dialogar con otros conocimientos, los desarrollados por la cultura occidental, prioritariamente.

Ante esta situación fue necesario definir los alcances de la investigación como proceso centrado en la condición humana; esto es, en la acción social con sustento en la cosmovisión, referente espiritual trascendente que vigila e interpreta y como práctica cotidiana en la vida de los habitantes amazónicos ecuatorianos. En tal sentido, la investigación se comprende como un todo relacional complejo que prioriza la comprensión para y en la acción, lo que le ofrece una doble dimensionalidad; ser interesante e interesada a la vez., lo que demanda orientación política.

Esta situación configura un escenario de investigación en el que todos los involucrados asumen liderazgos compartidos y temporales, que se definen a partir del principio pedagógico del aprendizaje significativo con orientación política; pues la investigación en un proceso comprensivo, flexible y dialógico que siguiendo el comportamiento de los círculos concéntricos, comprendiendo transforme y transformando comprenda.

Bajo estas consideraciones y asumiendo el riesgo de que en algún momento del proceso, la propuesta curricular para la formación de investigadores amazónicos se convierta en un todo inconmensurable, propiciamos el

Capítulo 2

diálogo entre algunos referentes epistemológicos tradicionalmente en conflicto; entre ellos se destacan los siguientes:

- La causalidad, la objetividad, la rigurosidad para verificar la validez del conocimiento (positivismo científico),
- La complejidad-constructivismo histórica cultural desde la visión crítica occidental.
- Lo relacional en el marco de la lógica de los círculos concéntricos de cosmovisión amazónica
- La recuperación del sentido contextual de la de palabra dicha, de la acción ejecutada o de la relación sentida.

A partir de estas consideraciones se definieron los ejes generadores de sentido y significado para la investigación, con lo que se logró concretar el diseño curricular; dichos ejes son:

Los conocimientos como procesos

- Lo que me ayuda a conocer
- Los problemas del conocer
- Los procesos del conocer
- La actitud en y frente al conocer
- La validez y confiabilidad del conocer y de lo conocido.

Los conocimientos como información organizada

- El alcance relacional de la vida como un todo social
- El alcance relacional de lo que es y de lo que hacer los pobladores y comunidades amazónicas (Ritos, mitos, costumbres, etc.)
- El alcance relacional de los amazónicos como y todo social con su entorno natural y con lo espiritual.

El sentido e intención humana de los conocimientos como proceso y como información organizada o ciencias para la vida.

- El alcance relacional entre personas: los criterios y alcances de la comunicación entre sujetos sociales, culturales, de habla y escucha, que tomas o dejan tomas decisiones, etc.
- El alcance relacional con la naturaleza: lo natural como vital-espiritual para el ser humano. Espacio para la producción y para la reproducción, de vida, de vitalización y de agotamiento de la vida

Lo presentado anteriormente debe ser comprendido y asumido como procesos relacionales complejos y completos, bajo la forma de una especie de *constructivitalismo* realista.

2 Métodos utilizados en los procesos formativos en investigación

2.1 Los fundamentos de la filosofía occidental y de la cosmovisión amazónica

La sociología y ciencias de la cultura durante las últimas décadas han girado en tono al reconocimiento del otro en el marco de los procesos de interrelación social, prestan mayor atención a la vivencia de los procesos de relación con los otros y a la búsqueda de encuentros posibles en el marco de la diversidad (etnia, raza, clase, género, generación, capacidad cognitiva, etc.) que se van evidenciando y configurando en el mundo de la vida cotidiana.²

Este giro de las ciencias sociales y de las humanidades pretende construir los puentes necesarios para el encuentro con los múltiples saberes-conocimientos (sabiduría amazónica) que no han entrado en el proceso de formalización y normativización positiva; pero que, al igual que la filosofía para la sociedad occidental son referentes de vitalidad y espiritualidad, que sustenta la cotidianidad vivencial en una armoniosa danza que propicia su encuentro con la realidad a través de lo sensible, lo sentido y lo pensado: en concreto, el buen vivir como experiencia vital relacional.

² Esta realidad se encuentra presente en el diseño curricular del programa de formación de investigadores de las culturas amazónicas en el Ecuador.

Capítulo 2

Por tanto, los encuentros posibles entre la filosofía occidental con la sabiduría amazónica están siendo desarrollados a partir de una realidad cada vez más relacional; que tiene como reto: primero identificar sus fortalezas y debilidades en torno a la importancia que se le ofrece el sentir y el pensar como un todo relacional; segundo, la forma en que cada una de las experiencias socio-culturales configuran, a través de la experiencia sensible, la relación ser humano-ser humano, ser humano-naturaleza y naturaleza ser-humano (buen vivir); y tercero, ¿cómo construir los encuentros posibles indispensables, en el marco de una experiencia relacional consensuada, para propiciar concomitantemente un buen vivir intracultural e intercultural? (ver el interrogante)

2.2 El sujeto de investigación: una visión ontológica, óptica o vital

Desde la filosofía occidental clásica lo ontológico se identifica con el ser en cuanto tal, como existencia vital. Pero su existencia depende de una serie de factores que trascienden su vitalidad inicial para garantiza su vivencialidad histórico contextual. En este proceso el encuentro con los otros se diversifica y complejiza en el marco de los múltiples elementos y criterios (Ser que siente, piensa y trasciende) que propician la armoniosa danza de lo relacional, en donde el alcance intersubjetivo de la interacción con el ambiente y con los demás, de las construcciones simbólicas y comunicacionales, se convierten en los más variados, pero también en necesarios referentes del sujeto óptico de las investigaciones interculturales.

El ser óptico vinculado a los diversos mundos espirituales que residen de las cosmovisiones amazónicas, esta condicionado por la búsqueda permanente del estar, a pesar de que, ese sustento del estar, no sea reconocido por los razonamientos lógicos occidentales. Su condición real de existencia se encuentra en otro plano, posiblemente cósmico o extracósmico, en una dimensión extrasensorial no sistematizada y posiblemente no sistematizable desde las lógicas racionales, lo que no puede negarle su condición de existencia. En esta circunstancia la identificación de las unidades de análisis en las investigaciones han de construirse en el marco de este existir relacional (entre lo físico y lo extrafísico) que se manifiesta en todas las acciones de la vida cotidiana de los habitantes amazónicos.

La complejidad de los sujetos amazónicos desde la perspectiva óptica, se complica aún más cuando se contextualizan en el mundo global actual.

3 Algunos resultados preliminares

Las ideas que se presentadas a continuación han sido extraídas de los informes de investigación de campo realizadas por algunos estudiantes para la materia de cosmovisión amazónica en distintas comunidades.

3.1 La cosmovisión amazónica como imaginario obligado en la construcción de las unidades de análisis de los procesos de investigación

Cada una de las nacionalidades amazónicas tienen su referente espiritual, que trasciende como un todo transversal en el pensar, sentir y actuar individual y colectivo de los habitantes o pobladores en cada una de sus comunidades; sea en las actividades productivas y reproductivas. La cosmovisión es el imaginario que vitaliza y particulariza a los integrantes de cada una de las nacionalidades; esto es, la Shuar, Kichwa amazónica, Achuar, Cofán, Sápára y Waodani.

Desde una perspectiva intercultural, no es posible ni conveniente emprender experiencias de investigación sobre la cultura, la sociedad y el ambiente en la amazonía, en un escenario ajeno al que históricamente se ha construido y que se encuentra impregnado de sus cosmovisiones.

En el marco de estas reflexiones, los investigadores amazónicos, durante el primer semestre de formación, se familiarizaron y contextualizaron los procesos metodológicos pertinentes con el fin de sistematizar los aspectos importantes de cada una de sus cosmovisiones, para comprender desde su subjetividad vivencial, el alcance cósmico y extra-cósmico de su existencia como individuos, como sociedad y como espacio-territorialidad.

*Samay: la fuerza vital de la cosmovisión Kichwa Amazónica*³

La cosmovisión Kichwa Amazónica presenta diferentes dimensiones de vida que están relacionados entre sí, a través de una fuerza vital llamado Samay. La dimensión conocida como el Awa Pacha es la morada de los astros: del

³ La ideas extractadas de los informes de investigación de los estudiantes Lineth y Calapucha realizados en comunidades Kichwa Amazónica.

Capítulo 2

sol, la luna, las estrellas. En tiempos remotos, ellos vivían en el Kay Pacha con las mismas características de los seres humanos; luego de cumplir con su misión se trasladaron al Awa Pacha, para permanecer en un tiempo y espacio superior. El tiempo en el Awa Pacha transcurre lentamente, por eso ellos pueden vivir miles y millones de años.

La dimensión del Puyu Pacha es el espacio intermedio entre el Awa Pacha y el Kay Pacha, ahí residen los seres humanos que antiguamente vivían en el Kay Pacha. Es la morada del rayo y de las estrellas; a esta dimensión pueden acceder los seres que habitan en el Kay Pacha, principalmente las aves como el cóndor y el Picaflor. Allí también existen comunidades y autoridades como acá.

La Dimensión del Kay Pacha es la residencia de todas las estructuras materiales, visibles al ser humano, entre las que es posible identificar a las plantas, a los animales, a las piedras, a las montañas, al agua. También es la morada temporal de los Supay, pero su mundo principal es el Uku Pacha.

Todas las estructuras materiales que ahí habitan tienen diferentes formas de vida; las montañas, las lagunas, las rocas, las piedras, son mundos con habitantes; el agua visto desde el Uku Pacha es la nube que separa del Kay Pacha.

El Uku Pacha o Kuri Pacha es la morada de los “hombres espíritu”, como los Supay, allí existen ciudades con estructuras sofisticadas, con calles y avenidas, existen gobernantes, autoridades militares, civiles, eclesiásticos. Allí los animales son las mascotas de los Supay. La representación material de los Supay es la anaconda o Tsumy. El tiempo es más ligero que en el Kay Pacha, por eso un día significa tres días allá.

Nina Pacha, es el mundo que se encuentra debajo del Uku Pacha, es la morada del fuego, casi nadie tiene acceso a ella, quizá solo después de la muerte. Al parecer que en la antigüedad, la luz provenía del Nina Pacha, porque para entonces el sol todavía vivía en el Kay Pacha en forma de persona.

Estas dimensiones del mundo están relacionadas y sostenidas por el Samay, fuerza vital que se origina en el Awa Pacha. Cabe recalcar que los seres vivos, en especial los Shuar, no pueden vivir sin el Samay, al que se lo podría graficar como un hilo que pende desde el Awa Pacha y se conecta con la coronilla de la cabeza de cada uno de los habitantes Shuar. El Samay es el hilo de vida, si alguien con ciertos poderes intentara cortar ese hilo, significaría la muerte.

3.2 El Dios Piatsaw y la cosmovisión de los sáparos⁴

El Dios Piatsaw iba visitando a los pobladores de comunidad en comunidad, siempre tratando de comprobar cual era la mejor vida. Frecuentemente, durante sus visitas encontraba a personas que no creían en su palabra, a quienes castigaba. Cuando los mortales se informaban acerca de su presencia y de la posibilidad de ser castigados, llamaban al Chikuan o “pájaro mentiroso” el que respondía haciendo el siguiente sonido: “chik, chik, chik”, luego de lo cual se preparaban para protegerse de los castigos del gran Dios Piatsaw.

La última obra de Piatsaw

Cierto día el Piatsaw tomo a tres animales; al cangrejo, a la culebra y al caracol para comprobar si éstos pueden cambiar de piel y hacerse mas jóvenes. El cangrejo y culebra cumplieron sin mayor problema la petición de Piatsaw; en tanto que el caracol se desprendió la piel hasta la mitad de su cuerpo y “grito para siempre, para siempre, para siempre, para siempre”; el piatsaw se enojo y le dio un palazo en la boca, por eso el caracol come y defeca por la boca.

Si los tres animales hubiesen cumplido con la misión de sacarse la piel, actualmente los Sápáros tendrían una vida eterna, lo que no fue posible debido a que el caracol no cumplió con la petición dividida. En tal situación, el sáparo ha de vivir durante toda su existencia tratando de cambiar de piel, ya que si no cumplen con dicho mandato la muerte llega casi inmediatamente.

Cuando el Piatsaw, pasó por cada una de las comunidades sáparas, el mundo quedó constituido como un todo relacional, integrado por tres partes: el cielo, la tierra, y el subsuelo.

Antiguamente los sáparos vivían en la selva virgen, sin contaminación del bosque, en ese tiempo el Piatsaw vivió con ellos, él era una persona que tenía el poder de sabiduría, además era como un Shimanu (Shaman).

Durante el tiempo en el que convivió con los sáparos pudo comprobar la forma en que vivían, el tipo de relación íntima que tenían entre ellos y con el Piatsaw, la confianza y el respeto para con él. Entonces, pudo comprobar que entre los sáparos existían varios tipos de vida, los que a veces no se correspondían con lo esperado por la divinidad; por tal razón, les dejó como heren-

⁴ Las ideas presentadas han sido extractadas de los informes de investigación realizadas en las comunidades sáparas por el estudiante Yeti Cawetipe.

Capítulo 2

cia divida algunos castigos como el anochecer, las inundaciones, los terremotos.

3.3 El mundo celestial de Chiga en la cosmovisión de los cofanes⁵

El Chiga (Dios creador) vivió en los primeros tiempos y creo todo lo que tenemos ahora, a los A'i, a los animales, a la tierra; fue el primer creador de todo el mundo. Es por eso que los A'i (Cofanes) le conocen como “primer creador que vivió aquí este mundo”.

Entonces al vivir en este mundo creo la tierra. Fue el primer mundo que creo el Dios Chiga, a este mundo lo destruyó muy rápidamente; después, creo otro mundo y también lo exterminó con una llama; después de hacer esto, creo un tercer mundo, al que también lo termino utilizando el agua y las inundaciones, ahí murió mucha gente y se salvaron solo tres personas en lugares distintos, por lo ninguna sabía de su existencia, creyendo que eran los únicos sobrevivientes, por lo que se decían en su interior “soy el único que salve mi vida”. Al no saber nada andaban por todas partes, hasta que el Dios Chiga propicio su encuentro.

Hasta que un día, “uno de ellos dijo yo me voy de casería al monte, diciendo eso se fue”. Entonces como se quedaron solo entre los dos estaban sentados, después al quedarse uno de ellos le dijo a su compañero. “como quisiera que tu seas mujer, diciéndole así le topo en el pecho del compañero; al topárselo así el compañero se convirtió en una mujer”. Luego cuando la tercera persona regresó de la casería, se asustó y culpándole por lo sucedido, se alejo a vivir sólo en la selva.

Como el Chiga vivía solo en este mundo empezó a crear a los A'indekhûve “gente Cofan”, el Chiga botó la puñada de tierra y de allí salieron las personas. Así mismo hizo crear el mundo para que los cofanes vivan. Viendo que el mundo estaba pequeño puso una lombriz y la lombríz comía la tierra y defecaba más tierra, es así que se origino el mundo, la tierra cada dia se iba transformando, haciendose mas grande y así fue como después el Chiga hizo convertirse a las personas, algunos de ellos intentaron igualar al Chiga, ante tal atrevimiento los convirtio en kukuyas, quienes al intentar volverse humanos se convirtieron en culebras.

⁵ La ideas que se presentan han sido extractadas de los informes de investigación realizados en las comunidades cofanes por el estudiante Albeiro Amable Mendua Chapal.

3.4 TSUNKI: Dueño de las aguas en la cosmovisión de los Shuar⁶

El Tsunki es dueño de las aguas porque en ellas vive, junto con los peces, los lagartos, los caimanes, las grandes tortugas, las temibles boas, los tigres marinos y de agua dulce etc. El Tsunki es el dueño divino de todos ellos, por eso cuando los Shuar van de pesca, el Dios de las aguas protege a sus animales, obscureciendo a los ríos, las nubes amenazan con lluvias fuertes y torrenciales; entonces los pescadores Shuar dicen “el tsunki mezquina a los pescados”.

Cuando un shuar desea adquirir la fuerza de Tsunki hace una choza cerca del río y toma “el guanto” y a través del sueño, el Tsunki le entrega la fuerza al shuar que se sacrifica. Antiguamente el Tsunki daba el poder de la curación a los “uwishin-shamanes” y aquellos que tenían ese poder curaban sin dificultad, pero nunca pedían ninguna recompensa.

Shakaim dueño de la selva. su poder esta en la capacidad que tuvo para enseñar a trabajar y producir la tierra. Cuando el shuar quiere realizar un trabajo agrícola siempre se encomienda al shakain con suplicas y plegarias; esto lo hace para garantizar el éxito en sus trabajos, siempre que cumpla las instrucciones del shakaim.

Siendo joven shakaim empiezo a trabajar, con esa fuerza invencible, sin dificultad tumbo los árboles mas frondosos y grandes de forma tan suave que al caer sonaban maravillosamente al oído de los demás “soy también como el insecto talador de árboles que derriba con mucha facilidad, por eso los árboles se hacen tan suaves”. Cantando de esta manera hacían los trabajos sin dificultad. Pero cuando los shuar no realizan las súplicas, les va muy mal y corren el riesgo de morir atrapado entre los árboles que caen.

4 La teoría construida y la sabiduría-saberes amazónicos

En este contexto y tratando de propiciar los encuentros relacionales posibles y necesarios entre las culturas socialmente construidas e interesadas en un encuentro académico intercultural. Se han incorporado en la malla curricular como categorías transversales y en constante proceso de de-construcción a) tiempo-espacio – calendarios; b) tierra, territorio, territorialidad; c) ciclos naturales; d) mitología; e) las ciencias de la vida; f) sabiduría relacional; en-

⁶ Las ideas presentadas han sido extractadas de los informes de investigación realizados en las comunidades Shuar por el estudiante Octavio Kayap.

Capítulo 2

tre otras. Sin estas categorías resultaría imposible realizar los trabajos de investigación intercultural desde la vivencialidad amazónica.

4.1 Tiempo-espacio

Se trata de establecer los encuentros posibles entre la concepción gregoriana del tiempo (meses y días) con la organización temporal con base lunar, solar y ecológica que frecuentemente responde a momentos cíclicos de creación, destrucción y reconstrucción o renacimiento cultural.

El espacio que frecuentemente se refiere a la tierra o al territorio en donde se vive; para los amazónicos es algo identificado con la inmensidad y con la dispersión, que no implica aislamiento, sino una opción para vivenciar formas específicas de interacción social, en donde la naturaleza a través del agua, la tierra, el aire y el inframundo convierten a los amazónicos en los únicos dueños de su inmensidad (territorio)

Así el tiempo íntimamente ligado al espacio configura sus propios calendarios que evidencian tiempos solares y lunares o tiempos masculinos y femeninos, estos transmiten vitalidad al mundo social y cultural de los amazónicos.

El transcurso del tiempo en los tres espacios principales según los Kychwa amazónicos: según la mitología, y los aciertos de los yachak, el tiempo en el Uku Pacha es mas violento que en el Kay pacha. Si en el Uku pacha transcurren tres días, en el Kay Pacha pasará un día. En el Awa Pacha, es incluso mas lento que en el Kay Pacha, el tiempo demora miles y millones de años, por eso las estrellas, la luna y el sol, pueden permanecer más tiempo que los humanos, aún siendo personas como nosotros. El concepto de tiempo en las dimensiones más espirituales esta íntimamente identificado con la inmortalidad, en tanto que en la terrenalidad de la mazonía, para los kychwa amazónicos el tiempo marca la experiencia de nacer y de morir.

4.2 Tierra, territorio o territorialidad

Es la esencia de la vida para la cultura amazónica, es un inmenso recinto de cientos de culturas, unas en contacto y otras con mínimas referencias. La tierra es padre y madre, es dadora de vida, porque en ella residen los ríos, la biodiversidad: ahí pueden suceder fenómenos naturales como la lluvia, las tormentas eléctricas, las inundaciones, los cataclismos, etc. Las leyes están

determinadas por el dominio de la tierra en la inmensidad, quienes no las cumplan estarían poniendo el riesgo su vida. La tierra es el espacio geográfico en donde las culturas crean y recrean su cosmovisión.

4.3 Los ciclos naturales

Son cuatro los que corresponde a la sabiduría indígena: el ciclo vital, el agro ecológico, el ritual y el astral.

El vital corresponde al tratamiento compresivo de la vida, tanto humana y animal; así como de las plantas y de los demás seres de la naturaleza; el ciclo ritual da vida a la cultura bajo la forma de festividades, gratifica la salud y el nacimiento de las nuevas vidas y el ciclo astral corresponde al influjo de los astros en la convivencia humana, en la práctica ritual, en el conocimiento numérico y astronómico de la cultura amazónica,

El ciclo agro ecológico esta relacionado con los cambios que va experimentado la naturaleza en las diferentes épocas del año en relación con la agricultura en cada una de las nacionalidades.

Según la cultura shuar el ciclo agro ecológico tiene cuatro momentos, los que se corresponden con los cambios de la madre tierra. El primero, de la preparación del suelo, en este los habitantes shuar seleccionan el suelo fértil, lo desmontan, le quitan las malezas y remueven el suelo. El segundo es el de la siembra, durante este tiempo se abona el suelo, si es necesario, se selecciona la buena semilla y se le entrega a la tierra para que de sus mejores frutos. El tercero es el de la limpieza; durante este periodo el habitante shuar quita las malezas que crecen en sus cultivos, y aporca la planta, en caso de ser necesario. El cuarto es el de la cosecha, en este periodo, los shuar agradecen a la naturaleza por el fruto entregado, cosechan y seleccionan sus productos para el consumo y lo que resta para la venta.

La agricultura se realiza de acuerdo con el calendario ecológico de los shuar, dicho calendario ecológico hace fluctuar el tiempo entre la abundancia y la escasez⁷.

⁷ El encuentro de Naitiak y chonta. En cierta ocasión se habían encontrado en el camino Naitiak con la chonta. Naitiak iba cargado de *sachapelma*, balsa y otros productos, no para el alimento humano, en cambio la chonta venía bien cargada: de maduros, yucas, mas frutas servibles.

Se encontraron en el camino, la chonta le preguntó a naitiak, a donde se había ido, él responde “fui a dar la comida a los niños que mueren de hambre”, entonces la chonta dijo que se ponga de lado porque usted hace morir de hambre a la humanidad, pero en cambio hago criar a la gente, dijo la chonta.

Capítulo 2

4.4 Mitología

La mitología se encuentra en la base de la cosmovisión, es el conocimiento mismo de los pueblos. Sin la mitología no es posible vivir el orden en el marco de la temporalidad y la espacialidad, así como no sería posible armonizar los ciclos vitales, de tal forma que sean posibles las culturas amazónicas.

Con este imaginario conceptual mitológico, los amazónicos han vivenciado encuentros y desencuentros con su propia cultura, con otras culturas y con las occidentales. Han logrado concreciones histórico contextuales, que actualmente sustentan la vida de los Shuar, Kichwa amazónica, Achuar, Cofán, Sápara y Waodani.

Toda sociedad, toda cultura e incluso cada individuo hacen su vida en relación con los otros considerando y respetando sus costumbres, mitos y ritos. Los investigadores amazónicos para identificar sus unidades de análisis, previamente han emprendido un proceso de sistematización de su mitología, tal como se expresa a continuación con el *Nantu*, el *Tsunki* y el *Shakaim*.

El mito de la luna (Nantu)

“Antiguamente existió un ser carnívoro llamado Iwia, cierto día encontró a una mujer embarazada llamada Wanupá, quien a la vez llevaba en su vientre dos huevos, Iwia mató a esta mujer, luego de los huevos nacieron los dos niños uno llamado luna (Nantu) y el otro le llamaron sol (Etsa), los dos hermanos vivían juntos, paulatinamente fueron desarrollándose hasta cuando fueron grandes”⁸. El sol (Etsa) tuvo celos contra su hermano y se pelearon por una mujer llamada Auju, el sol golpeó a su hermano luna (Nantu) y, él enojado subió al cielo para siempre, la mitología cuenta así, y los mayores dicen y cuentan que antiguamente la luna (Nantu) se subió al cielo y bajaba por un bejuco que se encontraba de sol (Etsa) cielo hacia la tierra.

Por esta razón, en la época de chonta hay abundancia de comida y de frutas, en cambio en la época de Naitiak la escasez la comida y las frutas es frecuente.

⁸ Las ideas presentadas en esta parte del texto, han sido extractadas de los informes de investigación de campo del estudiante Octavio Kayap, realizados para la materia cosmovisión amazónica, en las comunidades Shuar.

El mito shuar de tsunki

Cierto día un Shuar salió de cacería con su perro, este saco de la cueva una guanta y la botó al río. Es shuar empezó a buscar dentro del río pero no la encontró, mejor vio acostada en una piedra a una culebra muy hermosa, cogiendo un palo le botó al agua; como no la mató, regresó a la casa triste. Al atardecer cogiendo un poco de hojas de tabaco se fue a dormir junto al río, antes de dormir aspiró por la nariz el zumo de tabaco, cuando estaba en éxtasis le apareció una mujer muy hermosa, que le comentó lo siguiente: “por que me botaste con el palo en el agua, yo estuve allí, pues yo soy la hija de Tsunki y me llamo Tsunklinua, la guanta que buscabas fue muerta por mi padre porque es el primer enemigo y muy malo de nosotros, como tu sueles matar fácilmente a ese animal, mi padre ha dicho que vayas a visitarle”. “Cómo quieres que me vaya en semejante río”, replicó el shuar, insistió la Tsunkinua que yo te llevaré. Mientras tanto el shuar se sentía muy enamorado por lo que aceptó la invitación, a pesar de tener el miedo del agua que era muy hondo. La Tsunkinua le dijo que ella la cargaría tapándole la cabeza con sus bellos cabellos largos, le pidió que deje de respirar un momento. Así lo hizo, la Tsunkinua se zambulló aguas adentro hasta llegar al lugar en donde se encontraba Tsunki su papá. Este felicitó al shuar y le ofreció a la hija como muestra de gratitud.

Vivieron por algún tiempo en el agua, sin embargo, el shuar no se acostumbró, razón por la cual, solicito al Tsunki que le permita regresar a la tierra; petición que fue concedida con muchas advertencias. Como el shuar era casado, antes de llegar a su casa convirtió a la mujer Tsunkinua en culebra, con la que todos los días salía de cacería tiempo en que se convertía nuevamente en mujer. Tsunkinua quedó embarazada y ya no podía salir de cacería por lo que le dejaba en un canasto bajo la forma de pitiak.

Un día por curiosidad la esposa pidió a un niño que le bajara el canasto, encontrando a una culebra bien hinchada puesto que se encontraba embarazada, asustada le empezó a pegar con el palo y como no se moría cogiendo un tizón de leña le quemó y al momento hizo humedecer la tierra y haciendo agüita se hundió dentro de la tierra. Mientras tanto se oscureció la tierra y empezó a llover torrencialmente, viendo lo que pasaba el hombre se regresó inmediatamente de la casería y llegando a la casa preguntó quien tocó la canasta y uno de las hijas había avisado que mamá tocó, encontró a una culebra le maltrató y le quemó con tizón de candela y la culebra se hundió dentro de la tierra. El shuar dijo a los presentes ahora todos perecerán por vuestra

Capítulo 2

culpa, dicho esto cogió a la niña que le avisó y se fue hacia una loma mas alta en donde estaba una chonta de palmito, ahí subió. Mientras tanto empezó el diluvio,

Tsunki exterminó a todas las personas y animales, por el maltrato de su hija. Casi le alcanzó también a ese shuar la acrecentada de los ríos. Cuando se rebajó todo se bajó a la tierra y con esa niña empezó procrear la nueva vida.

El mito de shakaim

Shakaim dueño del bosque y rey del trabajo. Cuentan los mayores que habían unos dos trabajadores llamados Jempe y Yakakua que hacían lo posible para alimentar a la humanidad, tenían mucha voluntad pero les faltaban herramientas como el hacha, por lo que solamente lo hacían el desbroce. El Shakaim al darse cuenta de esto, se compadeció de ellos y se les apareció en medio de una laguna trayéndoles una hacha a cada uno y les envió a trabajar diciéndoles lo siguiente: “Vayan a trabajar, pero dejen solamente clavando el hacha en un árbol, y él se encargará de terminar todo el trabajo”. Sin embargo, los trabajadores no cumplieron con las indicaciones.

Al día siguiente Shakaim regresó para revisar lo que habían trabajado y encontró que Jempe no había trabajado y le dijo “maldito seas Jempe por no obedecer mi mandato, te convertirás en pájaro y la generación te dirá: Jempe se convirtió en pájaro por no obedecer y por trabajar muy poco y todo la vida vivirás tomando solo agua, diciéndole así le sopló”. Luego se dirigió al trabajo de Yakakua y viendo que no había hecha nada, y solo había pasado amontonando la piedra para engañar a las mujeres y hacerlas creer que era muy trabajador, le dijo: “tu también te convertirás en pájaro por no obedecer mis mandatos y te dirán toda la vida, este se convirtió en ave por ser vago”, Luego le soplo como maldición. Por ese motivo en actualidad los shuar tanto hombres y mujeres tenemos que trabajar arduamente para conseguir algo de alimentos.

4.5 La comprensión de las ciencias de la vida

Las Ciencias Naturales, desde el imaginario teórico conceptual occidental, clasifica a la naturaleza en cinco reinos: vegetal, animal, mineral, mónica, fungi con el detalle que existen seres inertes que no tienen vida (piedras,

rocas, etc.). Estos seres inanimados para los pueblos y nacionalidades indígenas tienen vida; es decir todo lo que existe en la naturaleza son animados. Por ejemplo las rocas y las piedras ofrecen energías positivas a los humanos. El agua igualmente da vida y revitaliza a las plantas, animales y el hombre.

Las Ciencias Naturales clasifica a las plantas determina en fanerógamas y criptógamas; este último se conceptúa como las plantas incompletas; es decir si no tuvieran órganos completos no tendrían vida; ellas las plantas sienten que tienen todo y por eso mismo viven. Las plantas según la ciencia tienen un valor cuantitativo, mientras que para los amazónicos no tiene un valor matemático, sino es integral por lo tanto hay que cuidarla porque genera armonía en la naturaleza.

La clasificación de los animales según la ciencia señala en dos: vertebrados e invertebrados. Mientras que los pueblos indígenas organizan de diferente forma: comestibles, no comestibles, feroces, aves, acuáticos, etc. En muchas ocasiones el uso de las plantas medicinales, es considerado por la ciencia como saber empírico-no científicos, pero para los pueblos indígenas son conocimientos reales y comprobados con resultados.

Para la ciencia occidental, arrancar la hoja de una planta no tiene mucha importancia, mientras que para los indígenas esa acción se debe hacer con el permiso y la autorización de la planta para tener resultados efectivos. Se considera y se respeta como un ser vivo y sagrado y que por lo tanto pueden transmitir energías positivas o negativas según el tratamiento que se dé.

En la Amazonía existe bastante biodiversidad. Solo para citar un ejemplo en una hectárea de terreno se visualiza gran cantidad y variedad de insectos, animales y plantas, incluso no se conoce por nombres.

El mito de Nunkui es un excelente ejemplo del sentido diferente, que para los amazónicos tienen los animales y plantas. “Cuentan los mayores que antiguamente los shuar no tenían comida, pues ellos se alimentaban de unas hojas de la planta llamado unkuch. Un día una mujer salio de la casa en busca de esas hojas a la orilla de un riachuelo, de pronto alcanzó a ver, ahogándose cáscaras de la yuca, maní y plátano; se sorprendió y seguía subiendo aguas arriba, hasta que encontró un grupo de mujeres que estaban lavando los productos como la yuca, maní y plátanos. Acercándose les pedía que le regalaran a ella también esos productos; ellas le dijeron, no nos pidas a nosotros no ves a esa que esta echada, llévate a ella y pídele todo lo que tú quieras y ella te dará lo que tú necesitas”.

Capítulo 2

4.6 Sabiduría relacional: una aproximación a la ciencia

Bajo las consideraciones arriba indicadas, en el marco del reconocimiento a las lógicas amazónicas configuradas por la mitología y considerando como importante a la lógica aristotélica configurada por la filosofía occidental, la formación académica de los amazónicos se de-construye bajo el principio de la comprensión vital, que permite indistintamente sentir y pensar, sirviéndose con mucha creatividad e imaginación de los referentes de la hermenéutica occidental, con el fin de sentar las bases de los encuentros interculturales que recuperen lo más significativo de la ciencia occidental y de la sabiduría amazónica, para propiciar la vitalidad como forma cultural de armonía y respeto, en una suerte de dialogicidad consensuada.

En este proceso se ensayaron ejercicios metodológicos, luego de una adecuada y rigurosa comprensión de los modelos de la ciencia occidental y de una sistematización contextual de las cosmovisiones amazónicas, destinados a propiciar de-construcciones analíticas de prácticas amazónicas culturales como la casería, la pesca, el shamanismo, el matrimonio con las herramientas epistemológicas del falsacionismo popperiano, de los paradigmas kuhnianos y de los programas de investigación lakatosianos.

5 Algunas conclusiones del proceso de investigación

Estos ejercicios permitieron visualizar la necesidad de emprender un nuevo momento de-constructivo; en lo metodológico. El problema no se encontraba en formular el problema de investigación, al estilo de las rigurosas recomendaciones de la ciencia; sino de caracterizarlo, nuevamente desde una reflexión relacional: En donde fue necesario la comprensión rigurosa de la cotidianidad amazónica, bajo el principio de vivencia-comprensiva vital y vitalizante, tanto individual como social. Para dicho ejercicio metodológico fue necesario el tratamiento concreto de los ciclos vitales. Solo ahí fue posible de-construir el problema como referente de un proceso investigativo que comprendiendo explique, que explicando comprenda, que cuantificando propicie la cualificación y que cualificando propicie la cuantificación. Finalmente vale aclarar que el proceso se desarrolla en el marco de encuentros culturales con matrices filosóficas diferentes, pero complementarias.

Este ejercicio alteró el sustento y amplió el horizonte del proceso metodológico en el orden socio-cultural y del diseño de investigación. Sin descuidar la importancia de lo cualitativo o cuantitativo, puso interés en el alcance relacional (principio de complementariedad consensuada) de quienes investigan con lo que investigan, de lo que investigan con sus matrices mitológicas-sabiduría, de sus matrices mitológicas-sabiduría con sus expectativas socio-culturales de vida, de buen vivir.

Por tanto los “diseños de investigación” o documentos originarios de conocimiento sistemático contextual, fueron elaborados por los estudiantes amazónicos en el marco de un constante y perfectible proceso relacional entre el sentir con el pensar, pero en el mundo de lo concreto, que siendo tal, es también referente de espiritualidad.

Además de las recomendaciones metodológicas posibles, la mejor herramienta que pudo entregarles el programa de formación de investigadores amazónicos, fue un ambiente adecuado para el desarrollo riguroso de la creatividad y la imaginación para la comprensión sistemática de lo social y lo cultural, pero ahora desde lo relacional. Esto es, desde lo realmente intercultural, desde lo necesariamente intercultural.

Paralelamente los noveles investigadores amazónicos fueron de-construyendo herramientas de trabajo conceptual (mapas mentales, mapas conceptuales, redes conceptuales, etc), herramientas de trabajo de campo (observaciones, encuestas, entrevistas, grupos focales, talleres, estudios de caso, rememoración de lo vivido, etc) y herramientas para la sistematización de la información cuantitativa y cualitativa. (SPSS y ATLAS.ti).

El conocimiento sistematizado sobre la vivencialidad socio cultural de los amazónicos ecuatorianos aún no se encuentra en textos sistemáticamente escritos en la lengua materna o en la segunda lengua. Actualmente se encuentran desarrollando las competencias para la escritura de ensayos cortos y contextuales, que tienen como objetivo recuperar y analizar relacionando con creatividad e imaginación experiencias vitales cotidianas como la caza, la pesca, las prácticas rituales como el matrimonio, etc. Dichos ejercicios los han realizado utilizando los lenguajes que mejor permitan comunicar sus “hallazgos comprensivos”.

Capítulo 2

Bibliografía

- Achiriapa, L. (2007). “Formas de conocimiento en la cultura Achuar”. Licenciatura en investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Calapucha, C. (2008). “La fuerza vital de la cosmovisión Kichwa Amazónica”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Calapucha, L. (2008). “El ciclo vital de la nacionalidad Kichwa de la Amazonía”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Grefa, F. (2008). “Cosmovisión de la nacionalidad Sapara”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Jumbiquiti, L. (2008). “Matrimonio Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Kawetipe, Y. (2008). “El veneno y la mitología Waodani”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Kayap, O. (2008). “Concepción de la naturaleza en la cultura Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Kuja, E. (2007). “Formas de conocimiento en la cultura Shuar” Licenciatura en investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Kuja, E. (2008). “Sistema de clasificación de los animales según la cosmovisión Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Lopez, E. (2008). “La mitología de la cacería en la cultura Kichwa”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Mashinkias, M. (2008). “La sexualidad en la nacionalidad Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Mendua, A. (2008). “Cosmovisión Cofan”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Shacal, A. (2008). “Las costumbres, los ritos y las creencias de la cultura Shuar como generadores de las manifestaciones de reciprocidad y comunitariedad” Tesis de maestría. Universidad de Cuenca, Departamento de estudios interculturales.
- Shiguango, K. (2008). “Artesanía Kichwa”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.

- Shiki, R. (2007). “Formas de conocimiento en la cultura Kichwa Amazónica”. Informe del trabajo de campo. Licenciatura en investigación de las culturas amazónicas en el Ecuador. Universidad de Cuenca. Departamento de estudios interculturales.
- Shiki, R. (2008). “Tipos de trampas utilizados en la cacería en la cultura Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Tanquilla, A. (2008). “Conservación de Cárnicos según la Mitología Kichwa”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Timias, E. (2008). “El calendario lunar en la mitología Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Tocari, D. (2008). “Los mitos de la Amazonía: Tentemo”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Tsere, S. (2008). “La ceremonia Achuar del Natem”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Uguña, H. (2008). “Solsticios y equinoccios en la cultura Kichwa”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Ushigua, M. (2007). “Formas de conocimiento en la cultura Sapara” Licenciatura en investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca.
- Ushigua, M. (2008). “Medicina Natural Sapara”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Vacacela, S. (2008). “Calendario Lunisolar Andino”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Yampik, E. (2008). “Ciclo agrícola en la cultura Shuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.
- Yankuam, W. (2008). “Construcción de la casa Achuar”. Reporte de Investigación de Campo. Licenciatura en Investigación de las culturas amazónicas. Universidad de Cuenca/Proyecto EIBAMAZ.

Capítulo 3

RELATO DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN COMPARTIDO CON EL PUEBLO MAYA EN GUATEMALA

Luis Javier Crisóstomo

Resumen

Esta breve descripción corresponde a la experiencia de investigación para la promoción de la educación intercultural bilingüe planificada y ejecutada en Guatemala con la participación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM). La ejecución de la investigación estuvo a cargo del Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Contó con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Finlandia a través del Componente Nacional Guatemala del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA).

Contiene esta descripción el contexto sociopolítico de la educación bilingüe intercultural y el pueblo con el que se trabajó la investigación; un pequeño resumen del marco conceptual que trata de interpretar el contenido de la investigación; la metodología utilizada con cierto énfasis en la participación de organizaciones e investigadores mayas; los resultados obtenidos a través de la investigación y algunas conclusiones y reflexiones finales.

Para la ejecución de este trabajo se contó con la participación de distintos especialistas que integraron equipos de trabajo ya sea como investigadores principales o como investigadores/as de campo y personas que aportaron sus conocimientos y sabiduría en los momentos oportunos que se vivieron durante la ejecución de la presente investigación. A cada uno, a cada una, nuestros agradecimientos.

Agradecimientos

El equipo del Componente Nacional Guatemala del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA) agradece a los/las especialistas del Pueblo Maya que aportaron sus conocimientos y sabiduría, quienes abrieron su espacio significativo y su corazón para que el estudio fuera realizado en sus comunidades locales de distintas microregiones del país.

Es extensivo el agradecimiento a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y al Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) que apoyaron la investigación al generar de manera conjunta los temas de interés para el desarrollo de la educación maya bilingüe intercultural, de la educación bilingüe intercultural y velar por la pertinencia desde la visión maya durante el proceso.

De igual manera se agradece al Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, a su equipo de investigadores/as y particularmente a los y las mayas que integraron el equipo de investigación.

1 Introducción

El proceso de investigación que se presenta fue desarrollado en Guatemala en el marco del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA). El objetivo según establece el *Documento Base de PROEIMCA* es “realizar investigaciones educativas en base a una agenda definida y consensuada con institutos de investigación y organismos de gestión de la educación intercultural bilingüe EIB en los sistemas educativos de la región y cuyos resultados previstos se refieren a que las unidades académicas participantes en investigación en educación bilingüe intercultural y que avanzado el proceso de revitalización y desarrollo de las lenguas y culturas de distintos pueblos indígenas y afro-descendientes y los dones, saberes y conocimientos endógenos incorporados a las prácticas educativas”(Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Guatemala, 2005, págs. 50–51).

La investigación estuvo a cargo del Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar con el acompañamiento de la Coordinación Nacional Guatemala de PROEIMCA, del Comité de Seguimiento y de la Coordinación Ejecutiva Regional de PROEIMCA El Instituto de Lingüística y Educación fue el responsable de la planificación y ejecución, capacitación de investigadores/as y socialización de los resultados finales a distintos actores nacionales e internacionales.

El presente documento es una breve descripción del desarrollo de la investigación. Contiene de manera sintética en el punto 2 el contexto sociopolítico y una aproximación del pueblo con el que se trabajó la investigación, el convenio que dio formalidad a su ejecución, cómo fue el involucramiento de instituciones y organizaciones tales como la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y el Programa Nacional de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA), la priorización de la agenda de investigación y otros. En el punto 3 el marco conceptual que orientó la investigación en la parte substancial. El punto 4 presenta la metodología con especial énfasis en la descripción del proceso de incorporación de los investigadores indígenas en cuanto al modo de contacto/selección de los mismos, participación de organizaciones indígenas, detalle del proceso de obtención de información y lengua utilizada, y el detalle del proceso de análisis y construcción de categorías. El punto 5 se refiere a los resultados obtenidos a través de una descripción sencilla y breve de los resultados en general y el punto 6 presenta

algunas conclusiones y reflexiones finales tanto del Comité de Seguimiento como del investigador principal.

2 Contexto sociopolítico de la educación bilingüe intercultural y aproximación al pueblo con el que se desarrolló la investigación

La educación bilingüe intercultural en Guatemala es una de las modalidades educativas expuesta cambios permanentes con las distintas administraciones de gobierno. Se planifica y se orienta en base a decisiones conyunturales de gobierno, con limitaciones para definir líneas políticas mas estables por parte del Estado. Esta forma de atención mantiene a la educación bilingüe con poco presupuesto, cobertura mínima en el nivel preprimario y primario, pocos docentes bilingües maya-español en servicio y lo mismo en el componente administrativo y técnico. En las escuelas de su cobertura se ha introducido la asignatura de lengua materna maya en los dos primeros grados del nivel primario sin continuidad en los siguientes grados y niveles. En estos grados con atención, los materiales educativos generalmente se limitan a libros que apoyan los aprendizajes en la lectura y escritura en la lengua materna maya correspondiente y hay escasez de recursos que apoyen otras áreas de aprendizaje como las matemáticas, historia de los pueblos, artes, tecnología y conocimientos relacionados con el medio ambiente.

Es de mencionar que la formación inicial de docentes en el sector oficial se mantiene hoy día a través de Escuelas Normales Bilingües Interculturales del nivel medio cuyos efectos inmediatos no son los esperados para asumir la planificación y desarrollo de conocimientos diversos y el uso de dos o más lenguas en las comunidades locales. También es importante aclarar que el abordaje de la educación bilingüe intercultural, educación maya o educación de pueblos indígenas es reciente tomando en consideración la culminación negociada del conflicto interno en 1996 que marca una etapa y posibilita discutir y tomar algunas acciones en pro del bienestar de dichos pueblos. Antes de los Acuerdos de Paz, estos temas eran considerados subversivos y muchos líderes del Pueblo Maya sufrieron las consecuencias directas de esta situación política.

Tal situación explica tambien la existencia de avances muy precarios en materia educativa a nivel de las comunidades locales debido a que muchos actores y sectores todavía mantienen reservas para atender las necesidades

Capítulo 3

de los pueblos indígenas a través de los servicios públicos. Incluso dentro de los mismos funcionarios y expertos de educación escolar se encuentran personas con alta carga racista y discriminación lo que limita de alguna manera la planificación y ejecución de procesos que se deberían de encaminar a la atención de este gran porcentaje de la población constituida por pueblos indígenas.

Por otra parte, las generaciones presentes de los pueblos indígenas mantienen cierta desconfianza acerca de acciones de cualesquiera de las instituciones limitando seriamente la organización y búsqueda de estrategias que posibiliten la movilización de la población para exigir el cumplimiento de sus derechos a la educación escolar desde su lengua, su cultura y sus propias aspiraciones. Las nuevas generaciones constituídas por jóvenes, no cuentan con referentes para comparar las virtudes de la educación bilingüe intercultural. En Guatemala, la mayor escolarización genera más posibilidades de negar la multiculturalidad debido a que los esfuerzos de la escuela tradicional se enfoca a negar las lenguas, las culturas y los pueblos indígenas a cambio de castellanizar y volver monocultural el país.

Para el período de Gobierno 2008–2012, el Ministerio de Educación de Guatemala, ha presentado las políticas que orientarán el trabajo en la educación escolar entre las que mencionamos la de fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural, cuyo objetivo estratégico según el *Documento de Políticas Educativas 2008–2012* (Ministerio de Educación, 2008, págs. 1–4) es “el fomento de la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas por medio del fortalecimiento de una educación pertinente, bilingüe y multicultural que se incorpore a un mundo global”. Por otra parte, el mismo documento refiere a la política de calidad cuyo objetivo estratégico en el componente curricular es “asegurar que las herramientas, documentos e instrumentos curriculares respondan a las características, necesidades y aspiraciones de cada uno de los pueblos que conforman nuestro país”.

Se espera en este período concretar algunos esfuerzos, especialmente a nivel de aula de la escuela bilingüe intercultural. De manera especial se esperan cambios en relación al desarrollo curricular concentrado en la modalidad monolingüe para pasar a un currículo que tome en cuenta los conocimientos de distintas culturas de Guatemala y del mundo y el uso de dos o más lenguas en la escuela de todos los niveles.

2.1 Breve aproximación al Pueblo Maya

El Estado de Guatemala está conformado por cuatro pueblos de los cuales dos se consideran indígenas, uno afrodescendiente y el mestizo. Entre los dos indígenas, está el Pueblo Maya catalogado como el que más habitantes tiene a la fecha. Según el *XI censo nacional de población de Guatemala*, la población total era de 11,237,196 habitantes y de este total 4.610.440 o sea 41% de la población es indígena (República de Guatemala, Instituto Nacional de Estadística, 2002, págs. 13 y 30), entre los que se encuentra la población que integra el Pueblo Maya.

La investigación para la promoción y desarrollo de la educación bilingüe intercultural se realizó con y en el Pueblo Maya que está conformado por 22 comunidades sociolingüísticas y cada una con lenguas propias que según los estudiosos, se originaron de una misma lengua común hace muchos años y que hoy día conservan más similitudes en cuanto a principios, valores y prácticas culturales y en muchos casos hay inteligibilidad entre lenguas de distintas Comunidades Sociolingüísticas. De estas comunidades sociolingüísticas, 4 son consideradas mayoritarias por el número de población con que cuentan y son Kaqchikel, Q'eqchi', Mam y K'iche' que se localizan en la parte norte, central y occidente de Guatemala con un total de cerca de 4 millones de habitantes que en su mayoría hablan los idiomas mayas que llevan su nombre actual, viven la cultura maya y el uso de sus conocimientos en la cotidianidad y están expuestos a condiciones políticas, económicas y sociales poco favorables para el desarrollo y mantenimiento de su propia cultura y lenguas. En el mapa siguiente se aparecen las Comunidades Sociolingüísticas que constituyeron la base del presente estudio: Q'eqchi', Kaqchikel, K'iche' y Mam.

Capítulo 3

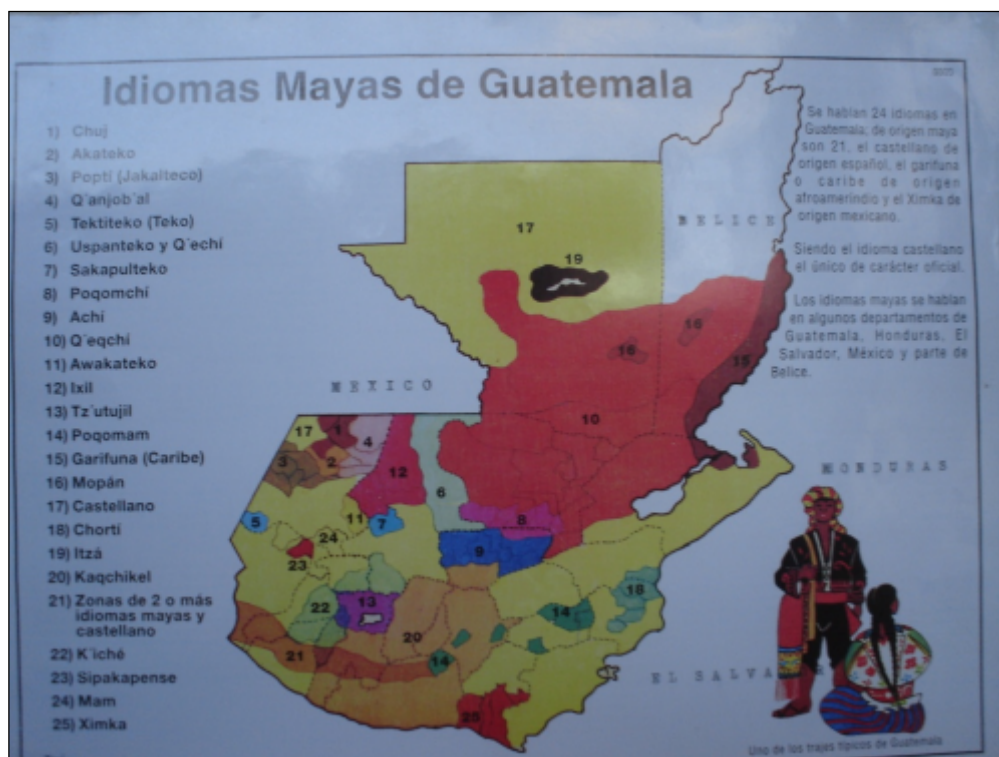


Foto No. 1. Mapa de los distintos grupos lingüísticos de Guatemala

3 Los acuerdos organizacionales en la planificación y desarrollo de la investigación

El equipo del Componente Nacional de PROEIMCA Guatemala, previo a iniciar las conversaciones sobre investigación, estudió detenidamente los significados, implicancias, efectos e impactos de ciertos conceptos básicos en el estado de vida actual y en los servicios públicos. En este sentido, según el *Documento Base de PROEIMCA*, se tuvieron en cuenta cosmovisiones y valores de los pueblos indígenas, agendas definidas y consensuadas con institutos de investigación y organismos de gestión de la educación intercultural bilingüe, dones, saberes y conocimientos endógenos así como el concepto de educación bilingüe intercultural que parte de la cultura y lengua de los pueblos indígenas (Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Guatemala, 2005, págs. 50–51).

Se analizaron los significados y la trascendencia de posibles resultados a obtener como producto de un trabajo investigativo centrado en los conceptos enumerados y de manera participativa, lo que para el Pueblo Maya era y es de vital importancia. Se procedió a la elaboración de un documento específico que luego se compartió con el personal técnico de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y la Junta Cargadora del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)¹.

Durante las reflexiones se consideró relevante obtener un producto con diversidad de conocimientos y sabiduría vigentes en la actualidad que aportara tanto para la educación escolar como para otros esfuerzos en las esferas económicas, políticas, culturales, lingüísticas y espirituales tomando en cuenta el logro de la plenitud de vida de la población maya y de otros pueblos indígenas del país.

Con este esfuerzo se desea responder a la escasez de respuesta al hecho de contar en el currículo escolar con áreas curriculares diversas en donde se debe estudiar y desarrollar gran parte o parte de la vida de los pueblos indígenas y contrarrestar de esta manera el trabajo planificado e intencional de borrarlos de los contextos geográficos y estatales correspondientes. En realidad se trata de un trabajo centrado en los conocimientos y sabiduría del Pueblo Maya, en las percepciones de organizaciones indígenas y líderes y/o liderazgos indígenas, que nos ayuda a posicionar dichos conocimientos en distintos ámbitos de discusión. De este modo, poco a poco puede abrir oportunidades de usos concretos, posibilitando de esta manera algún grado de bienestar para la misma población que los porta y los usa.

El Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas al referirse a los conocimientos de pueblos indígenas menciona que se “reconoce la existencia y el valor de los conocimientos científicos y tecnológicos mayas, así como también de los conocimientos de los demás pueblos indígenas. Este debe ser recuperado, desarrollado y divulgado” (Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, 1995, pág. 10).

En los encuentros entre la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA), se priorizó una agenda de investigación atendiendo las necesidades de la educación bilingüe intercultural, la educación maya bilingüe

¹ La Junta Cargadora es un Consejo Menor integrado por cuatro personas que administra las acciones y lidera las tareas de incidencia emanadas de las decisiones del Consejo Mayor integrado por diversas organizaciones e instituciones de educación maya.

Capítulo 3

intercultural, el proceso de reforma educativa en marcha y los Acuerdos de Paz. Especialmente el que refiere a Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, que señala concretamente la necesidades de contar con un sistema educativo que tome en cuenta el estudio de la cosmovisión de los pueblos que conforman el Estado de Guatemala. Menciona este Acuerdo que el Sistema Educativo “debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas”(Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca,1995, págs10-11). Un ámbito de referencia es el aula y la escuela en la educación básica general. Actualmente, la misma presenta grandes deficiencias y ausencias de lo que significaría el esfuerzo de fortalecer el uso de las lenguas y conocimientos del Pueblo Maya.

El Componente Nacional del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA) procedió a elaborar los Términos de Referencia que se compartieron con el personal técnico y la Dirección del Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar para las discusiones y acuerdos técnicos correspondientes, el uso de los posibles productos a obtener de la investigación y la formación de investigadores/as sobre la marcha del proceso de investigación. Se prefirió esta modalidad de formación de investigadores debido a la experiencia que se tiene de carreras universitarias que en muchos casos se dedican solamente a la parte teórica y poco logran profundizar en la parte práctica. En estas reuniones de trabajo técnico, se contó con la presencia del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA) y el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar.

Se reconoce la importancia de estas reflexiones, discusiones, debates y aportes para que la entidad responsable de la investigación orientara sus esfuerzos siguiendo la naturaleza de la investigación que se requería, las condiciones actuales en que se encuentran los/las mayas, las características y necesidades del Pueblo Maya, el marco de necesidades de la educación bilingüe intercultural, el estado de la educación maya y tener presente la mundialización de distintos medios tecnológicos, económicos y políticos. De manera específica, se reconocen los esfuerzos de distintos actores tanto del sector oficial y de la sociedad civil en cuanto a asumir el tema de pueblos indígenas y la educación bilingüe intercultural con énfasis a partir de los

Acuerdos de Paz, sin embargo, en el caso de la educación escolar como ya se dijo, la oferta en el nivel primario se reduce al curso de lengua materna maya y solamente en los primeros grados de manera general.

El Instituto de Lingüística elaboró una propuesta técnica que fue presentada al Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural en distintas reuniones de trabajo y con participación de las entidades que se han mencionado anteriormente. A partir de la planificación y ejecución de la investigación bajo la responsabilidad de la universidad, se acordaron formas de acompañamiento de los distintos momentos a efecto de contar con oportunidades de aportar desde la visión de Pueblo Maya, enriquecer la reflexión así como ámbito de aprendizaje de líderes del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI).

3.1 El seguimiento de la investigación

Desde el inicio del programa se conformó un Comité de Seguimiento para la totalidad de las actividades, no solo para investigación, teniendo como marco de referencia el proceso participativo que se menciona en el *Documento Base de PROEIMCA*. Posteriormente se buscó una figura que integrara este actor en el Convenio a firmar para la ejecución de la investigación.

El Comité de Seguimiento llevó a cabo reuniones de trabajo sobre temas puntuales de investigación que incluyeron la discusión de cuestiones conceptuales, la priorización de temas desde las necesidades de la educación bilingüe intercultural, cultura maya y educación maya bilingüe intercultural así como aportes al contenido de los distintos momentos de la investigación. El mismo se integró con la representación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA) y según el Convenio de Cooperación, su rol consistió en “velar por el enriquecimiento de la reflexión en el proceso de investigación e integración de los investigadores y otro personal” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Guatemala y Universidad Rafael Landívar, 2006, pág. 6).

En lo que se refiere a contratación de investigadores, corrió esta responsabilidad a cuenta del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar por ser la entidad a quien se le subcontrató para la ejecución de la investigación. El Comité de Seguimiento se limitó a presentar recomenda-

Capítulo 3

ciones para que la universidad contratara investigadores/as a propuesta de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM).

Para el Comité de Seguimiento tiene especial importancia asumir este tipo de prácticas para el desarrollo de investigaciones en conocimientos y sabiduría Maya. Particularmente por la poca atención que se le ha dado a la investigación tanto en ámbitos ampliados tal como sucede en los servicios públicos (educación, salud, justicia, etc) contrastando con la cantidad de habitantes y sus correspondientes prácticas culturales. Por ejemplo, búsqueda de actores claves para la sostenibilidad en el mundo académico del nivel superior, en el seno de los centros de investigación pertenecientes a organizaciones indígenas, así como el aporte de insumos a la descentralización y/o contextualización del currículo nacional base a los niveles locales.

Por otra parte, el Comité de Seguimiento sostiene la relevancia de realizar la investigación en distintos ámbitos de la vida cotidiana con la participación de actores que conocen, viven y mantienen los conocimientos y sabiduría de los/las Mayas en estos tiempos. De manera particular, el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) apuesta para que la educación Maya que se mantiene en la vida cotidiana pueda recibir algún tipo de apoyo desde las distintas instituciones del Estado de Guatemala.

3.2 Focalización temática, fases y objetivos orientadores de la investigación

Se reconoce la existencia de estudios sobre la cultura maya realizados por investigadores/as nacionales y de otros países. Sin embargo la mayor parte de estos trabajos reportan interpretaciones desde la visión de los investigadores/as que no se corresponde necesariamente con la de los pueblos indígenas. En muchos casos estos estudios aportan muy poco para el desarrollo de los pueblos objetos de estudio y con el agregado de reconocer poco o nada a los/las especialistas portadores/as de conocimientos al tratarlos como simples informantes. Con este marco de fondo, el Comité de Seguimiento presentó a la Universidad Rafael Landívar los lineamientos generales de la *Investigación para la promoción y desarrollo de la EBI en el Sistema Educativo Nacional de Guatemala* en donde aparece la siguiente temática priorizada: “a. Cómo aprenden las niñas y los niños mayas en su cultura y procesos en las aulas b. Conocimientos mayas: Persona, Naturaleza y Cosmos; medicina maya; medio ambiente; tecnología maya; diálogos y discursos; es-

trategias de cálculo mental; el tiempo; normas de vida cotidiana y valores y, c. formación de un equipo mínimo de investigadores/as”(Componente Nacional Guatemala del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA-PNUD Guatemala, 2005, págs. 4–5). El interés se centra en el hecho de contar con conocimientos diversos que pueden ser mediados oportunamente para materiales dirigidos a distintos usuarios entre los que destacan las niñas y los niños en edad escolar.

Sobre esta base de agenda mínima, la Universidad presentó el plan de investigación en el que se mencionan entre otros los siguientes objetivos “sistematizar conocimientos de los pueblos indígenas para impulsar su estudio, fortalecimiento y desarrollo en el proceso pedagógico de la educación básica; generar insumos para la fundamentación curricular y fortalecer la formación de equipos de investigadores multidisciplinarios y multilingües, con equidad étnica y de género”(Universidad Rafael Landívar, 2006) asumiendo el tema central de investigación “Conocimientos mayas en la vida cotidiana” (Instituto de Lingüística y Educación, 2007, pág. 2). En las discusiones que acompañaron la concreción de la temática central, los integrantes del Comité de Seguimiento recomendaron el uso de la epistemología maya para orientar la planificación, ejecución e interpretación de datos relacionados con esta fase de investigación.

Según el *Informe de Sistematización y aprendizajes del proceso de investigación* presentado por el Instituto de Lingüística y Educación (2007, págs. 2–23) la investigación se trabajó en cuatro grandes etapas en su primera fase.

La primera etapa comprendió un primer momento de búsqueda del conocimiento maya transformador, discusiones preparatorias y el trabajo básico de planificación. Luego en un segundo momento se focalizó en la construcción del estado de la cuestión y el marco teórico conceptual. Durante un tercer momento se realizó la selección y capacitación del equipo de investigadores.

La segunda etapa incluyó un primer momento para la inducción y capacitación de investigadores; un segundo momento de explotación socioterritorial y un tercero para la elaboración de monografías.

La tercera etapa inició en un primer momento con la ejecución del segundo taller de inducción-capacitación de los investigadores; un segundo momento de inmersión en vida cotidiana; un tercer momento dedicado a las entrevistas en profundidad y un cuarto momento dedicado a talleres de discusión sobre la información recopilada.

Capítulo 3

La cuarta etapa de la investigación dedicó en primer momento a la organización física del material y documentos de investigación; en un segundo momento se trabajó la sistematización y análisis de la información y un tercero dedicado a la sistematización de la experiencia en general.

Para la primera fase de investigación, según el *Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y Universidad Rafael Landívar, 2007, pág. 13) la pregunta central establecida por el equipo de investigadores principales fue “¿Cómo se manifiestan, en las prácticas sociales de personas K’iche’, Kaqchikel, Q’eqchi’ y Mam, las relaciones entre procesos de construcción de identidad y la generación de conocimientos mayas?”. Esta pregunta de investigación se fundamenta en que las/los mayas en la actualidad, afirman que sus conocimientos y sabiduría están en uso, se siguen creando y recreando -aún en condiciones poco favorables- con la aclaración que la investigación debería desarrollarse a partir de conceptos y procedimientos utilizados por los mismos mayas.

También a través del Comité de Seguimiento se discutió la selección de la temática de investigación frente a la postura e interpretación de investigadores/as no Mayas, que sostienen que lo maya es parte del pasado y sin relación alguna con lo que hay en las comunidades sociolingüísticas en la actualidad.

En cuanto a la capacitación de investigadores/as, el Instituto de Lingüística y Educación asumió un proceso que contempló momentos específicos para fomentar la capacidad del equipo para hacer investigación con una agenda específica. A tal fin, se garantizó la participación de facilitadores con conocimiento de la especialidad y dominio de ciertas particularidades de las culturas indígenas del país y en especial del Pueblo Maya. Las fases contemplaron distintas actividades bajo la responsabilidad directa de investigadores/as hasta llegar a la publicación del producto final de la investigación.

3.3 La mediación cultural

Según el *Informe de Sistematización y aprendizajes del proceso de investigación* de esta primera fase de investigación, este trabajo se hizo “compartiendo y participando en la investigación sobre prácticas de conocimientos maya en vida cotidiana y haciendo al mismo tiempo una vigilancia epistemológica, es decir la mirada maya sobre lo maya. Esto se dio durante y al final de la investigación en las cuatro comunidades lingüísticas mayas a

través del acompañamiento a los investigadores y las investigadoras de las cuatro áreas: K'iche', Mam, Kaqchikel y Q'eqchi'” (Instituto de Lingüística y Educación, 2007, pág. 30). Así mismo, se reconoce en esta fase la mediación cultural. Esta mediación forma parte de la estrategia organizativa interna de la Universidad Rafael Landívar, bajo la responsabilidad de una investigadora maya – mediadora cultural. Esta figura tuvo como finalidad profundizar la reflexión consciente desde lo maya y garantizar presencia en el marco conceptual, en las formas de recopilación de la información de campo y en la organización e interpretación de la información obtenida.

Para el Comité de Seguimiento, la mediación cultural es indispensable particularmente cuando el equipo principal de investigadores/as y los investigadores de campo no sea integrado por personas con conocimiento crítico de las profundidades de la cultura maya o cualquier otra cultura que está siendo estudiada en determinado momento. En el presente caso, el equipo de investigadores principales estuvo integrado por hispanohablantes y se vio la necesidad de integrar la figura de la mediadora cultural para responder en parte a las exigencias de la mirada maya sobre lo maya. La mediación cultural sería el esfuerzo de interpretar en parte o en todo, el proceso el proceso investigativo desde la visión de Pueblo Maya al inicio de las reflexiones, durante el desarrollo y en el resultado específico obtenido.

Además de la mediación cultural descrita en otros ámbitos de participación, el Comité de Seguimiento, tuvo la oportunidad de aportar en la planificación, ejecución e interpretación de los datos de campo a fin de obtener resultados que generen diversidad de conocimientos para distintos usuarios en los servicios públicos del ámbito guatemalteco.

4 Breve marco de abordaje conceptual

La coordinación de la investigación desde el Componente Nacional del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA) Guatemala y el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), sugirieron al inicio de la investigación contemplar el uso de conceptos básicos en las reflexiones de grupos de especialistas en las comunidades locales e intelectuales mayas. Estos conceptos explican los hechos de la vida cotidiana en ámbitos como la familia, la comunidad, fiestas comunitarias, etc.; y refieren a conocimientos básicos como la medicina, la espiritualidad, la agricultura, etc.

Capítulo 3

En el Documento *Investigación Educativa y la Educación Maya Bilingüe Intercultural* (Componente Nacional del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica, PROEIMCA, 2006) se desarrollan brevemente ciertos conceptos básicos. Entre ellos se mencionan la unidad natural y cósmica que refiere a la vinculación indisoluble entre seres humanos, Madre Naturaleza y el Cosmos; la espiritualidad como la energía o vida que pertenece a todas y todos e indica que no es la persona el único ser vivo. También en el documento se hace referencia a que en el pensamiento maya se aborda el estudio de la persona de manera integral tomando en consideración los componentes físico, mental, espiritual, afectivo y emocional. El Comité de Seguimiento asumió y recomendó el uso de estos conceptos básicos que se constituyen en algunos de los principios de interpretación de la realidad desde la cultura maya y al mismo tiempo se apoyó en los conceptos que señala en los apartados de investigación el *Documento Base de PROEIMCA* (Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Guatemala, 2005, págs. 49–51) tales como “cosmovisión y valores de los distintos grupos étnicos, revitalización y desarrollo de los dones, saberes y conocimientos endógenos”

El Comité de Seguimiento hizo las recomendaciones correspondientes para que el marco conceptual y su argumentación fuera desde cada uno de los idiomas mayas utilizados en las comunidades locales para facilitar su identificación, comprensión y explicación profunda y de esta manera propiciar que las mismas lenguas mayas desarrollen su capacidad para estar presentes en cualquier trabajo de investigación y en las oportunidades de crear y recrear conocimientos.

Para contar con un breve panorama del marco conceptual del resultado de la primera fase de investigación, se presentan extractos del contenido del libro *El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI) e Instituto de Lingüística y Educación, 2007) donde se constata que el equipo de investigadores principales estableció como enfoque del estudio la interculturalidad crítico transformativa que es un análisis “para realizar investigaciones en temas donde interactúan actores socioculturalmente diferenciados” (ibid, pág. 41) y “planteó un marco conceptual que trata el poder como resultado de relaciones de control (estructurales, estructuradas y estructurantes), construidas históricamente” (ibid, pág. 41). Reconoce el marco conceptual de este estudio que las “relaciones de poder son interculturales cuando entrelazan y confrontan entre sí a actores socioculturalmente

distintos, situados en territorios concretos. Estos actores están inmersos en densos tejidos de relaciones, intra e interculturales y en procesos económicos territorializados. En estos contextos, las personas y los actores sociales, interaccionan y a veces luchan entre sí a través de múltiples formas, discursos y sistemas de comunicación” (ibid, pág. 42) y de manera puntual “aborda críticamente las asimetrías e inequidades que prevalecen en las interacciones entre actores socioculturalmente distintos” (ibid, pág. 72).

El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana enfatiza que el enfoque de interculturalidad crítico-transformativa estudia también las relaciones interculturales en ámbitos como la economía, el territorio, la identidad y la comunicación y para tal fin utiliza un conjunto de instrumentos conceptuales de carácter multidisciplinario (ibid, pág. 43). Este esfuerzo multidisciplinario responde al hecho de que la cultura maya percibe la realidad de manera integral. Los temas que hicieron posible la vinculación entre la realidad concreta y el enfoque de interculturalidad crítico-transformativa fueron entre otros, los temas de “cultura e interculturalidad, Mesoamérica, espacio matriz de una tradición civilizatoria maya, la economía y el territorio, el poder y las estructuras sociales, los actores sociales y comunicación, praxis y transformación”(ibid, pág. 43). Para abordar esta riqueza compleja de hechos en la vida diaria maya, según el *Informe de Sistematización y aprendizajes del proceso de investigación*, se apoyó el uso de conceptos como la fenomenología y la complejidad para ejecutar la investigación tomando en cuenta que la “acción investigativa en conocimientos útiles para la transformación positiva de la realidad y la vida de los pueblos mayas, debe abordarse desde el paradigma de la complejidad y la transdisciplina”. (Instituto de Lingüística y Educación, 2007, pág. 2).

En el apartado de cultura e interculturalidad del libro *El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (2007), se realiza una crítica al discurso y a las prácticas de interculturalidad vigentes en Guatemala. Al mismo tiempo reconoce como mejor elaborado el concepto de interculturalidad. En este sentido, se refiere “a un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que deberían haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto de un Estado democrático y participativo, en una Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica”(ibid, pág. 46) tomando como base los principios de ciudadanía, el derecho a la diferencia y el principio de unidad en la diversidad. Por otra parte, reconoce el estudio la necesidad de “estudiar y analizar las relaciones

Capítulo 3

de poder para entenderlas y generar conocimientos que sean útiles para implementar prácticas sociales de transformación” (ibid, pág. 48).

Cuando *El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* habla de Mesoamérica “trata de entender los procesos sociales mesoamericanos y su impacto en la historia de la región. En esta perspectiva se busca construir las historias de los grupos sociales, tomando en cuenta las relaciones económicas y políticas dentro de su contexto cultural” (2007, pág. 49) como es el caso del Pueblo Maya ubicado en la región mesoamericana desde hace muchos miles de años.

Con el concepto economía y territorio se analiza “el modo en que las condiciones económicas de producción y reproducción de los grupos sociales se expresan en las formas y contenidos de las relaciones interculturales (...) atender especialmente la vinculación entre economía y territorio es crucial, porque la génesis del sistema socioeconómico y la cultura política en el país están marcadas por el despojo del territorio del Pueblo Maya y la esclavitud de las personas” (ibid, pag 52). Aún en estas condiciones históricas el Pueblo Maya mantiene el uso de sus conocimientos y sabiduría y manifiesta de distintas maneras su pensamiento acerca de este estado injusto de situaciones económicas.

Al abordar el poder y las estructuras sociales se plantea por un lado, siguiendo tanto a Lévi Strauss como a Marx “que las estructuras no son realidades directamente visibles y observables, sino niveles de la realidad que existen más allá de las relaciones visibles de los hombres entre sí y cuyo funcionamiento constituye la lógica profunda de un sistema social, el orden subyacente a partir del cual debe explicarse su orden aparente” (...) y por el otro, “siguiendo a Richard Adams, se refiere al poder como aquel aspecto de las relaciones sociales que indica la igualdad relativa de los actores o unidades de operación, y deriva del control relativo ejercido por cada actor o unidad sobre los elementos del ambiente que conciernen a los participantes” (ibid, pág. 57).

Al hablar de actores sociales en *El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* los mismos son entendidos “como actores socioculturales, para implicar, desde un principio, la esfera simbólica-significativa y la identidad en la construcción del concepto (...) es ineludible tratar la cuestión de la identidad, ya que el actor, como un tipo de sujeto (social) dotado de sentido histórico, no podría pasar a la acción política colectiva sin procesos de autorrepresentación y comprensión de los otros sujetos sociales (...) que actúan políticamente identificados entre

sí por intereses y características, que surgen de un proyecto común de transformación social” (ibid, pág. 60).

Por último, en base a la idea de comunicación, praxis y transformación se analizan los siguientes interrogantes: “¿cómo se realizan, comunican y significan las relaciones de poder?; ¿qué importancia tienen esos significados en las prácticas sociales de los actores y ¿cómo, desde distintos actores, se interpretan las transformaciones sociales que ocurren en razón de esas prácticas?” (ibid, pág. 69).

5 Consideraciones metodológicas

El Comité de Seguimiento presentó a la Universidad Rafael Landívar el Documento *Investigación para la promoción y desarrollo de la EBI en el Sistema Educativo Nacional de Guatemala* donde aparecen las recomendaciones acerca del procedimiento general de la investigación. En relación a la selección de investigadores y teniendo en cuenta el perfil de la investigación solicitó que fuesen “investigadores/as profesionales o estudiantes de carreras afines a la EBI, tesisistas y otros participantes de la licenciatura en EBI, antropología, pedagogía, filosofía educativa, leyes, lingüística aplicada a la educación, medicina, etc, o con experiencia comprobada en educación bilingüe intercultural; bilingüe, lengua indígena y castellano y monolingües castellano hablantes (Componente Nacional Guatemala. Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA-PNUD Guatemala, 2005, pág. s. 5–6) con el objetivo de responder a las exigencias desde la visión de Pueblo Maya y con la claridad de aportar al proceso y la identificación de conocimientos mayas actuales en distintos ámbitos. Entre las instituciones que se encargaron de proponer investigadores/as están la Dirección General de Educación Bilingüe, el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y el Componente Nacional del Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROEIMCA) incluyendo el criterio de que fueran técnicos que trabajaran en dichas instituciones.

Correspondió a la Universidad Rafael Landívar establecer y ejecutar la metodología específica del proceso de investigación y realizar la selección de los/las investigadores/as tomando en cuenta en la medida de las posibilidades el perfil propuesto por el Comité de Seguimiento. Los investigadores seleccionados no fueron necesariamente los propuestos por las instituciones antes mencionadas, debido a que dichas instituciones en ese momento no

Capítulo 3

contaban con personal suficiente para asumir las responsabilidades investigativas a tiempo completo. Debido a esto, la Universidad seleccionó investigadores/as mayas de las correspondientes comunidades sociolingüísticas aunque no de la muestra específica establecida. Por otra parte, fue recomendación del Componente Nacional de PROEIMCA Guatemala que en el equipo principal de investigadores/as tuviera presencia algún profesional de la investigación que fuera maya debido a las facilidades de identificar distintos conceptos básicos de trascendencia para la investigación que explicara desde dentro de la cultura maya los distintos hechos que se pudieran encontrar en el transcurso de la investigación. A raíz de estas recomendaciones, la Universidad Rafael Landívar decidió integrar al equipo una mujer maya que se encargara de la mediación cultural en el transcurso de las distintas etapas planificadas.

Las instituciones que integran el Comité de Seguimiento manejaban y manejan información acerca de las condiciones y el grado de vigencia de uso de los conocimientos mayas en distintas regiones del país. Por este motivo se recomendó a la entidad responsable de la investigación tomar como espacio de trabajo para el desarrollo de la investigación las comunidades locales con alto grado de vivencia cultural maya. El objetivo de tal decisión se vinculó a la posibilidad de acceder a información de mayor relevancia (conocimientos y su argumentación, el encuentro y diálogo con los/las portadores/as de tales conocimientos, instrumentos utilizados, etc) con la meta de aportar al diseño y desarrollo curricular como a la cultura maya en general.

En relación a la selección de los lugares de investigación el *Informe de Sistematización y aprendizajes del proceso de investigación* (Instituto de Lingüística y Educación, 2007, pág. s. 7–8) señala ocho municipios de cuatro departamentos: Alta Verapaz, Quiché, Chimaltenango y Huehuetenango ubicados en las Comunidades Sociolingüísticas K'iche', Mam, Q'eqchi' y Kaqchikel. Para esta selección se tomaron en cuenta aspectos como “la información bibliográfica sistematizada, opiniones de expertos sobre municipios conocidos por su densidad sociocultural maya, diferentes condiciones de accesibilidad, situación socioeconómica, estado de la ruralidad del municipio y el estado de la situación política y de seguridad” (ibid).

La obtención de la información sobre conocimientos mayas en uso en la vida cotidiana se hizo a través del trabajo de campo. La responsabilidad del mismo estuvo a cargo de los/las investigadores/as que trabajaron bajo la orientación del equipo principal de investigación, el cual realizó un acompañamiento directo y periódico en el campo.

El primer acercamiento a las comunidades locales fue para realizar un reconocimiento directo, establecer los contactos iniciales, identificar informantes y familias con posibilidades de aportar para la investigación. En este primer acercamiento, los/las investigadores/as hicieron uso de la lengua materna del lugar para la comunicación correspondiente. Un segundo acercamiento de campo fue para que cada investigador/a se quedara por más tiempo a vivir en la comunidad local con una familia con el objetivo de observar de cerca los hechos y el uso de conocimientos en la vida cotidiana a través de la observación participante, el uso de entrevistas y un diario de campo manejado con cuidado y rigor. El tercer momento de encuentro con las comunidades locales fue para conocer las profundidades de las interacciones y experiencias de las personas consideradas conocedoras y portadoras de los conocimientos mayas haciendo los/las investigadores/as uso de entrevistas, grabaciones, registros fotográficos, dibujos y la técnica del “Río de la vida”² de los entrevistados (ibid, pag 13–16).

Posteriormente se pasó a la discusión de los resultados obtenidos del trabajo de campo. A tal fin inicialmente se realizaron talleres entre los/las investigadores/as y las personas que aportaron los conocimientos “con el objetivo de confrontar críticamente los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo y al mismo tiempo significaba una primera devolución de los resultados a los comunitarios que participaron en la investigación” (ibid, pag 19).

Luego se procedió a la organización física del material y documentos de investigación, a la sistematización y análisis de la información. En esta fase se clasificaron los conocimientos tomando en cuenta la diversidad de información obtenida y posteriormente fue discutida con los integrantes del Comité de Seguimiento. Sigue mencionando el aludido *Informe de Sistematización* que posteriormente el equipo de investigadores/as y el equipo de investigadores principales realizó una clasificación para la presentación de los contenidos de la siguiente manera: “a) organización social y acción política en comunidades mayas; b) territorio y economía; c) mundos sagrados y d) comunicación y arte” (ibid, pag 21). El Comité de Seguimiento y el equipo de investigadores principales del Instituto de Lingüística y Educación, coincidieron en que el producto de la primera fase merecía seguimiento en cuanto a la necesidad de profundizar el marco teórico desde la epistemología del

² Técnica de entrevista que propicia a las personas entrevistadas comparar el curso de su vida con un río dibujado que permite tomar en cuenta los hechos vividos y los elementos del contexto.

Capítulo 3

conocimiento maya para seguir avanzando con las posibilidades de identificar más conocimientos en uso en la vida cotidiana correspondiente.

El equipo de investigadores reconoce en la comunicación del proceso investigativo y de los resultados que el trabajo desarrollado toma el carácter de investigación-acción.

6 Comunicando los resultados de la investigación

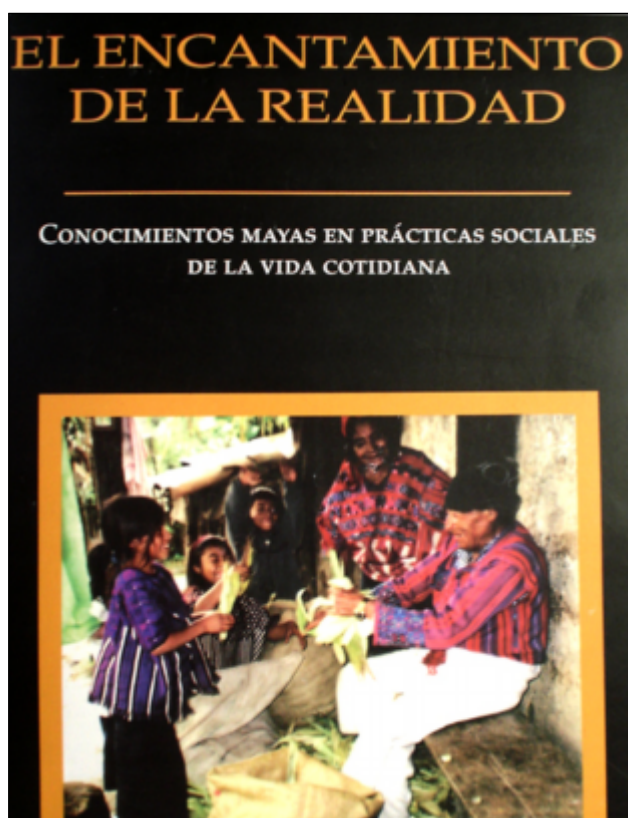


Foto No. 2. El Encantamiento

El producto final obtenido de esta primera fase de investigación es el libro con el nombre de *El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI) e Instituto de Lingüística y Educación, 2007) cuyos contenidos se sintetizan a continuación.

Los conocimientos aportados por los especialistas mayas se ordenaron en 4 capítulos bajo los temas mundos sagrados; territorio y economía; organización social y acción política en las comunidades mayas, comunicación y arte, reflexiones y conclusiones finales. Es de reconocer que se presentaron distintos nombres para clasificar la información obtenida y a través de una serie de reuniones con el Comité de Seguimiento, el equipo de investigadores/as optó finalmente por la clasificación mencionada.



Foto No. 3. Especialista Mam

El primer capítulo se refiere a los especialistas del conocimiento como el *abuelo quemador*³, la *comadrona*⁴ o el responsable de la autoridad en la comunidad local, las prácticas en la vida comunitaria, los desequilibrios que pueden tratar, los medios que usan y los momentos posibles para preparar a otras personas de la comunidad para seguir con las prácticas, etc. En este primer capítulo de *El Encantamiento de la Realidad* se conocen los especia-

³ Abuelo Quemador es el nombre con que los/las investigadores/as llaman al Especialista Maya cuyos servicios se dedican a velar por el bienestar del pueblo.

⁴ Con el nombre de Comadrona se conoce a la Especialista Maya que atiende entre otros casos el desarrollo y nacimiento de los niños y de las niñas desde la concepción, los primeros momentos y años de vida.

Capítulo 3

listas del conocimiento maya y es posible identificar “los saberes mayas soterrados, su potencial para abordar otros universos de la realidad y el camino, hasta ahora troncado, de la civilización mesoamericana” (ibid, pag 18).

Están soterrados estos conocimientos a los ojos de distintos actores, especialmente de aquellos que luchan por eliminar del panorama nacional la presencia y uso de las lenguas y las prácticas que generan tales conocimientos. Se suma a esto, la situación en que se encuentra la misma población maya que en muchos casos está cediendo ante tanta presión y poco a poco se va alejando de su riqueza cultural. Para el caso de los especialistas mayas, sus conocimientos son parte de la vida cotidiana, se dan de manera espontánea, atienden como parte de su misión y servicio a las personas que las buscan para equilibrar diversidad de situaciones.

El segundo capítulo desarrolla el tema territorio y economía donde se encuentran entre otros conocimientos y prácticas acerca de la tierra, las ceremonias y los altares, las fiestas que se ofrecen por el nacimiento y los distintos cargos en la comunidad. También presenta entre otras las actividades y dinámicas económicas de la comunidad, los cargos de servicio a la comunidad, la migración y ceremonias que acompañan a distintas actividades económicas y de manera especial cuando las/los mayas emigran para los Estados Unidos de Norte América. Así mismo se da a conocer el cultivo del maíz, el uso y significado del agua en la vida de los mayas. En este segundo capítulo “se observan diferentes formas de relación que tienen las personas con la tierra, en donde se aprecia que para los comunitarios la tierra es una madre, un ser inteligente y poderoso (...) y también aparece la complejidad e indivisibilidad de lo real en lo concreto” (ibid, pag 18–19). Se deja entrever claramente el sufrimiento de la tierra y sus efectos en la salud y bienestar de las mismas personas que también se lamentan y buscan explicaciones sobre el cómo mantener aquellas acciones y pensamientos que propician la salud de todos y todas o los recuerdos de cómo aprendieron sus conocimientos sobre los cuidados de la tierra.

El capítulo tres da a conocer la organización social y acción política en las comunidades mayas donde se explica entre otros la estructura organizativa propia de los mayas o de otra índole, tales como las autoridades en representación del Estado, las alcaldías indígenas, los partidos políticos, cargos bajo la responsabilidad de las mujeres, las familias mayas, los abuelos y las abuelas. Se presentan también los conflictos, sus actores, la resolución de algunos casos y los crudos recuerdos de la guerra interna. Es importante reconocer en el estudio, que aún en las condiciones adversas, la población maya todavía

mantiene muchos de los valores, procedimientos y estructuras que tienen para todos los servicios de las comunidades locales. Sin embargo, también hay preocupación por la falta de estrategias y acciones concretas que deben apoyar su mantenimiento y fortalecimiento desde el Estado de Guatemala.

En el capítulo cuatro se presentan la comunicación y el arte para referirse entre otros a la forma de nombrar, decir, pensar y hacer en la vida diaria, el arte y las técnicas del tejido, distintos mitos y relatos que hay en las comunidades y una visión rápida de qué conocimientos mayas se trabajan o se estudian en la escuela oficial. Es aquí según dice *El Encantamiento de la Realidad*, donde se observa “cómo en la lengua se objetivan las concepciones de las personas respecto a su entorno y la forma en que se nombran a sí mismas” (ibid, pag 20).

Con las artes, se mantienen, se recrean y se adaptan muchos de los conocimientos y sabiduría que tienen vigencia en la actualidad, participan personas de todas las edades y género, se dan en diversidad de ámbitos y tampoco hay que desconocer las dificultades en que se practican y se viven actualmente las distintas artes. Este producto de investigación se ha presentado a instituciones, organizaciones mayas, de otros pueblos y a universidades en los Departamentos que fueron sede del trabajo de campo despertando interés en la temática.

Capítulo 3



Foto No. 4. Presentación de El Encantamiento en Cobán

A continuación se enumeran una serie de ejemplos que se entresacaron del contenido de *El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* (pag 120–130) y que ponen en evidencia el carácter sagrado del territorio tal como lo viven los mayas en la actualidad.

La tierra es persona según lo aprendió un joven *kaqchikel* de su abuelo al reconocer que las sagradas tierras están vivas y ahí están, ellas quieren ayudarnos y tienen mucho favor y servicio en su grandeza (...) saben que las sagradas tierras, todas, están vivas, esto lo saben cuando lo piensan en *Kaqchikel*. Las ceremonias agrícolas y su identificación con el territorio como sucede con los *q'eqchi'* – al realizar la ceremonia de la siembra que se llama *k'ajb'ak* – cuando el padre de familia deposita la primera semilla y se acompaña de oraciones, comida y otros actos. La representación del territorio en los imaginarios mayas como el caso del cerro *T-xe Paxil* en territorio *mam* considerado como la madre del maíz por ser el lugar donde se mostró el maíz; o el caso manifestado por los *K'iche'* cuando reconocen que la tierra

pertenece a los antepasados y uno vive sobre ella por su gracia, o sea que una persona no es propietaria de la tierra, sino que la misma es prestada como posada, o como se refiere un joven *kaqchikel* al mencionar que el cerro tiene dueño y es muy celoso de su propiedad, por eso no permite que se le moleste. En el territorio los/las mayas tienen sus altares que son los lugares donde asisten a agradecer por la vida de todos y a dar ceremonia al dueño del lugar. Los mismos *q'eqchi'es* dicen que los valores como la rectitud y la fortaleza de cuerpo y espíritu, se maman en el territorio, del cual beben las hijas y los hijos. Los *mames* por ejemplo, hacen ofrendas por el nacimiento pues hay lugares donde se siembran a las hijas y a los hijos cuando nacen que significa ofrendar a los recién nacidos a la Madre Tierra porque ellos son las semillas y serán los frutos de la tierra. En los territorios mayas se tienen árboles abuelos que son testigos de los actos de las personas. En relación a la tierra, también hay temas que se dejan entrever por ejemplo la salud, la tenencia, la contaminación de los ríos y lagos, que son situaciones que mantienen a los/las mayas en permanente preocupación.

7 Algunas reflexiones sobre el proceso de investigación

Para el Comité de Seguimiento y de manera particular para el equipo del Componente Nacional Guatemala de PROEIMCA, el estudio reafirma la existencia de una epistemología propia de los mayas que está en uso, se crea y se recrea aún en condiciones adversas en todos los ámbitos incluidos los espacios familiares, comunitarios e institucionales.

Se reafirma la existencia de una serie de principios, valores, prácticas y hechos a través de la presencia de especialistas del conocimiento que viven, practican y comparten su sentido y uso con las generaciones jóvenes a través de procedimientos que encuentran significado en los hechos de la vida cotidiana en la actualidad.

Los conocimientos y sabiduría mayas en uso a través de la existencia y práctica de hechos políticos, económicos, matemáticos, de la salud, espiritualidad entre otros, confirman cantidad de similitudes de principios, valores y prácticas comunes entre las distintas Comunidades Sociolingüísticas y por ende al Pueblo Maya, cuya vigencia es posible con el uso de los idiomas mayas.

Deseo puntualizar la preocupación por las condiciones y circunstancias adversas en que sobreviven los conocimientos y sabiduría mayas que junto

Capítulo 3

con los portadores de dichos conocimientos se resisten a morir y encontrar en los próximos años un compromiso consciente para asumir un proceso integral que posibilite un mundo con más posibilidades de mantener, recrear, adaptar y crear lo maya. Esta preocupación explica la presentación de propuestas urgentes de educación maya, educación maya bilingüe intercultural, currículo por pueblos y otros que pueden dedicarle la atención y recursos necesarios para que la lengua, la cultura, los conocimientos y los valores tengan oportunidades de ser estudiados y desarrollados por la escuela de todos los niveles.

Por otra parte, deseo manifestar mi convencimiento sobre la posibilidad de planificar y ejecutar investigaciones que respondan a las necesidades, características e intereses de los pueblos indígenas. Esto es posible con la participación de distintos actores, especialmente de los mismos pueblos indígenas, siempre y cuando el cooperante nacional o internacional presente la apertura correspondiente. Estas investigaciones deben tener en cuenta todo tipo de conocimientos para que el Pueblo Maya y cualquier otro pueblo indígena cuenten con lo necesario para responder a la política, economía, educación escolar y todo lo relevante para la construcción del Estado multinacional.

Como una preocupación ha quedado el hecho de cómo se debería tratar la propiedad intelectual de los conocimientos de los pueblos indígenas que significan parte esencial de la sobrevivencia y se exponen en la actualidad a cualquier circunstancia y condición sin contar con la protección correspondiente. Las normas establecidas no protegen los conocimientos de los pueblos indígenas y son saqueados por distintos actores en muchos casos extraños a las comunidades y pueblos. En este sentido, vale mencionar que aún esta vigente la práctica investigativa que utiliza a los/las mayas como simples informantes y a los verdaderos portadores y portadoras de los conocimientos ancestrales mayas poco se les reconoce la importancia y trascendencia de sus aportes.

La experiencia vivida por el Comité de Seguimiento en esta primera fase de investigación, propició la identificación de temas que poco se tratan en procesos de investigación, especialmente cuando se planifican y se ejecutan sin la participación expresa de instancias de los propios pueblos indígenas, por lo que relucen interrogantes como los siguientes: quién decide qué investigar, para qué investigar, qué beneficios puede traer para la población maya, etc.

A continuación se entresacan de la parte final de *El Encantamiento de la Realidad* (Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI) e Instituto de Lingüística y Educación, 2007, pág. s. 262–266) entre otras, algunas de las conclusiones a que llegó el Investigador Principal como sigue: en cada uno de los ámbitos sociales subyacen estructuras culturales mesoamericanas que condicionan las prácticas sociales y la producción de conocimientos, lo que se muestra a cada momento en los hechos de la vida diaria.

Existen entre ellos diferencias y semejanzas socioculturales, siendo las primeras el resultado de las condiciones específicas de su entorno ecológico, la historia sociocultural y los procesos políticos vividos por cada grupo y las semejanzas resultan de la inclusión de estos grupos en la matriz civilizatoria mesoamericana y maya; para pensar los hechos de conocimiento en maya hay que entrar en el ritmo de las prácticas de las personas, donde muchas de ellas son aprehendidas sensorialmente y entran por el gusto, el olfato y todos los sentidos.

Las urgencias de sobrevivir están apagando las posibilidades de prevalecer socioculturalmente y esto podría estar marcando otros de los límites del patrón de adecuación estratégica y hay escasísimos medios comunicando palabras y sentidos, conectados a los grandes intereses del Pueblo Maya y hay relatos fundadores de enorme potencial simbólico, señales y avisos del futuro en todas partes, conocimientos profundos y comunes en diferentes áreas.

Capítulo 3

Bibliografía

- Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. (1995). Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca suscrito en México en 1995.
- Convenio de Cooperación entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD por medio del Programa de Educación Intercultural Multilingüe para Centroamérica PROEIMCA y la Universidad Rafael Landívar de Guatemala para la ejecución del Proyecto de investigación para la promoción y desarrollo de la educación bilingüe intercultural en el sistema educativo nacional de Guatemala (2006). Universidad Rafael Landívar y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Guatemala.
- Documento Base de PROEIMCA. (2005). Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de Finlandia, Helsinki y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Documento de Políticas Educativas 2008–2012. (2008). Ministerio de Educación de Guatemala. Guatemala.
- Documento Investigación Educativa y la Educación Maya Bilingüe Intercultural. (2006). Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA-PNUD, Componente Nacional Guatemala. Guatemala.
- Documento Investigación para la promoción y desarrollo de la EBI en el Sistema Educativo Nacional de Guatemala. (2005). Componente Nacional Guatemala. Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA-PNUD. Guatemala.
- El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos Mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana. (2007). Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI) e Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. 1era edición, editorial Serviprensa. Guatemala.
- Informe de Sistematización y aprendizajes del proceso de investigación El Encantamiento de la Realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana. (2007). Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Plan de Investigación y Cronograma presentado al Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica, PROEIMCA. (2006). Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- XI Censo Nacional de Población de Guatemala. (2002). República de Guatemala, Instituto Nacional de Estadística. Censos Nacional XI de Población y VI de Habitación. Características de la Población y de los Locales de Habitación. Guatemala.

Capítulo 4

PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL QUEHACER DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EIB EN PERÚ

María Cortez Mondragón

*“Antes no se me ocurrió preguntar a mis abuelos, no me interesaba,
ahora quiero preguntar más... quiero hacer más entrevistas”*

(Celestino Panduro Barbarán. Delegado investigador del pueblo Shipibo-Pano.)

Resumen

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima, Perú, a través del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, es ejecutora del componente de Investigación Aplicada a la EIB en el marco del Proyecto EIBAMAZ que se desarrolla en la región Ucayali, (provincias de Coronel Portillo y Atalaya), donde habitan los pueblos indígenas ashaninka, shipibo y yine. La investigación se desarrolla en dos líneas temáticas: 1) Territorio, historia y Cultura y 2) Capacidades y procesos de aprendizaje de los niños y niñas ashaninka, shipibo y yine desde su lengua y su cultura.

Un aspecto relevante y novedoso del trabajo es el que corresponde a la metodología con la cual se viene desarrollando el proceso investigativo que conceptualmente se traduce en la relación de diálogo entre la sabiduría y la academia, el mismo que no es posible sin la participación y el aporte de los mismos actores, sabios y sabias indígenas que vienen apoyando la formación de delegados indígenas, en un intercambio que se hace efectivo en diversos niveles de acción. En ese sentido la participación de las comunidades; así como de sus organizaciones es el eje central del proceso que aquí describimos.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento especial a los *delegados indígenas*,¹ coautores de los resultados de este proyecto, a quienes denominamos *investigadores en formación* pues es gracias a su participación y a su esfuerzo que esta investigación y este modelo han podido implementarse; a los *enlaces indígenas*, dirigentes que han motivado la atención de nuestras acciones en sus organizaciones y en los espacios donde ellos vienen participando; a los *asistentes de investigación*, profesionales o egresados de las universidades, especialmente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) quienes han acompañado, especialmente, el trabajo de campo de los delegados.

Nuestro reconocimiento a los responsables de línea y responsables institucionales, pues como especialistas en el tema amazónico que nos convoca, han tenido un aporte valioso y han puesto también las bases de dialogo con la Academia de tal manera que nuestra metodología y los resultados de este trabajo resalten y pongan énfasis en un diálogo intercultural intergeneracional.

¹ Participan 18 delegados: 8 para shipibo, 4 para Yine y 4 para ashaninka. Sus nombre se incluye en el anexo.

Capítulo 4

El desarrollo de este proyecto se ha fortalecido, también, gracias a la atención y participación efectiva de los dirigentes de la Organización Regional AIDSESEP-UCAYALI (ORAU); a los docentes y estudiantes participantes de nuestros talleres, tanto del Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha como de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía – UNIA.

Finalmente, se enriquece por las coordinaciones constantes con los profesionales representantes de UNICEF Regional y UNICEF Perú, los representantes del Gobierno Regional de Ucayali (GOREU) y los colegas indígenas y no indígenas que desarrollan los otros componentes.

1 Introducción

En el Perú, el Proyecto EIBAMAZ se lleva a cabo en la región Ucayali y el tercer componente se implementa bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario de investigación organizado por el Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), institución responsable de diseñar, proponer y ejecutar programas y estrategias de investigación que sirvan de base para llevar a cabo acciones de reconocimiento, aplicación y desarrollo de los saberes y conocimientos indígenas, y por ende, del fortalecimiento de una propuesta de investigación aplicada a la EIB pertinente para tres pueblos de la Amazonía: Ashaninka, Yine y Shipibo cuya población es variada; como lo es su relación con la cultura occidental.

Para llevar a cabo cada una de las acciones propuestas, el CILA de la UNMSM, ha diseñado una estrategia metodológica y de acción cuyo eje principal gira en torno a compartir las responsabilidades de su ejecución con los actores directamente involucrados, es decir, la población indígena, que se constituye en una de las contrapartes más importantes de cada una de nuestras acciones.

Esta estrategia que convoca al diálogo entre la *sabiduría* y la *academia* nos permite generar procesos de investigación con carácter esencialmente participativos, cuyo fin es visibilizar los saberes y conocimientos indígenas y desde allí, la formación de recursos humanos regionales y locales en investigación, especialmente indígenas, y que el conocimiento generado se traduzca en productos aplicados al mejoramiento de la acción educativa proyectada hacia sus pueblos, ya que en particular, el componente de investigación debe

contribuir con insumos para los componentes de formación docente y producción de material educativo EIB.

El proceso de investigación se inició con la elaboración del *Diagnóstico Sociolingüístico y Socioeducativo de la Educación Intercultural Bilingüe en Ucayali*; el cual ha servido de base para señalar las principales demandas educativas a satisfacer mediante la EIB, así como las limitaciones más evidentes que afronta y debe superar.

En la siguiente fase, se ha iniciado un estudio que se sustenta en el reconocimiento, en primer lugar, de los espacios, de la manera cómo se relacionan los actores con esos espacios, lo que representa en la formación de sus valores, de su espiritualidad, de su identidad y de los procesos que han sucedido en ellos; asimismo, la manera como en estos espacios se han producido los cambios y los diversos procesos influidos por la cultura occidental. En segundo lugar y enmarcado en estos procesos, se pone énfasis en los procesos de desarrollo de los niños y niñas y la forma como su propia cultura sigue modelando a esa persona; así como los cambios que se vienen dando en estos procesos o etapas. La investigación se desarrolla en torno a dos líneas:

Línea 1: *Territorio, Historia y Cultura*, que se desarrolla en torno a cuatro objetivos específicos: a) Dar cuenta del conocimiento de los pueblos involucrados sobre su territorio, a través de la toponimia respectiva; b) Conocer la historia construida por los pueblos Ashaninka, Shipibo y Yine de la región Ucayali a través de la tradición oral y testimonios; c) Explicitar la concepción de los pueblos Ashaninka, Shipibo y Yine sobre el origen del mundo o universo y la presencia de ellos y, d) Explicitar el sistema de denominación antroponímica de los pueblos Ashaninka, Shipibo y Yine para contribuir a la afirmación de su identidad.

Estos objetivos apuntan a la metas siguientes: a) Fortalecer la defensa del territorio indígena y de la identidad territorial, b) Desarrollar la identidad del individuo indígena a partir del conocimiento de su sistema antroponímico, y c) Fortalecer la historia, vista desde la perspectiva de los propios pueblos amazónicos, posibilidad impulsada por las organizaciones indígenas y sus intelectuales.

Se plantea fundamentalmente responder a las siguiente preguntas: ¿Cuáles son los espacios que ocupan los pueblos indígenas yine, ashaninka y shipibo y de qué manera se da esta relación a nivel de dominación de ese mismo espacio?, y ¿qué significa este espacio para el reconocimiento de su propia historia y de su identidad con pertenencia a un pueblo indígena?

Capítulo 4

Línea 2: *Capacidades y procesos de aprendizaje en los niños y niñas ashaninka, yine y shipibo, desde su cultura y su lengua*; donde se plantea la necesidad de desarrollar el registro e interpretación de tales procesos, con la finalidad de aportar a la comprensión de un sistema de educación indígena que debe ser urgentemente tomado en cuenta en la aplicación de la EIB, y que para el caso, se interrelaciona con los otros componentes del proyecto EIBAMAZ. Desde esta perspectiva, se está elaborando un registro cultural y lingüístico de los aspectos específicos de la crianza y aprendizaje en las niñas y los niños indígenas en edad preescolar, en cada uno de los pueblos involucrados.

Asimismo, se plantea desarrollar propuestas sobre la base de la sistematización de los datos y de acuerdo a un marco teórico interdisciplinario que de cuenta de la educación indígena en cada uno de los pueblos involucrados y que permitan responder la siguientes interrogantes: a) ¿Cuáles son las capacidades y conocimientos propios de los niños y niñas de los pueblos indígenas ashaninka, shipibo y yine?, b) ¿Cómo aprenden estos niños?, c) ¿Qué es lo que aprenden desde muy pequeños en la casa, con su familia, en la primera infancia?, ¿de qué manera estos conocimientos son tomados en cuenta en el sistema escolar?, ¿cuánto se conoce ese modelo de enseñanza aprendizaje?, ¿existe un modelo de enseñanza aprendizaje que es propio de la cultura?

2 Contexto sociopolítico de la EIB

El Perú posee una gran diversidad de pueblos que aportan a la riqueza de nuestro país con una variedad de lenguas y culturas; de relaciones con el medio ambiente, con su cosmovisión y espiritualidad. La interacción entre las mismas culturas indígenas, y sobre todo, las relaciones y la interacción con la cultura occidental; motiva, en las últimas décadas, a mirar estos espacios de una manera diferente y probar nuevos modelos teóricos y prácticos de abordar las diversas temáticas en estos.

Según el último Censo General (1993), la población peruana era de 22.639.443, de los cuales se estima que un 30% es indígena (poblaciones amazónicas y andinas rurales principalmente). El número de pueblos indí-

genas,² que se establece para la Amazonía es de 42; sin embargo el número de lenguas puede variar pero “difícilmente sobrepasaría en el Perú actual las 44 lenguas indígenas contando tanto a las andinas como a las amazónicas vigentes en la actualidad” (Solís: 2002, p. 19).

Desde hace más de 30 años, se puso en debate el tipo de educación que debía implementarse para la población que tiene como lengua materna una lengua indígena y que posee una cultura diferente a la hegemónica —cultura occidental—, debido a que la educación oficial no respondía al reto de reconocer y/o construir modelos en torno a la diversidad cultural y lingüística.

La EBI o EIB es una propuesta sobre la cual se han ido proponiendo cambios sustanciales desde que, especialmente en la Amazonía, el Instituto Lingüístico de Verano asumiera la implementación, como contraparte del gobierno peruano,³ de programas dirigidos a la población indígena amazónica, cuya metodología de acercamiento puso énfasis en un modelo pedagógico de transición “a favor” de la lengua castellana y la cultura occidental: las lenguas indígenas sirvieron para escribir y traducir contenidos y valores (especialmente religiosos) de la cultura hegemónica, sin tomar en cuenta las culturas indígenas y en detrimento de una propuesta de desarrollo con identidad que incorpore los saberes y conocimientos de los pueblos. Esto fue desvalorizándolos, desconociéndoles sus espacios, y alejándolos de la aplicación de un modelo verdaderamente intercultural que promueva un diálogo equitativo y una educación de calidad y pertinencia.

En 1972 se inicia el proceso de institucionalización de la EBI con la *Política Nacional de Educación Bilingüe*, promulgada por el gobierno de Juan Velasco Alvarado. Fue en el primer gobierno de Alan García (1985–1990), que se creó la primera *Dirección de Educación Bilingüe* en el Ministerio de Educación, cuya política de Educación Bilingüe (1989) incluyó la noción de interculturalidad como el principio rector de todo el sistema educativo, aspecto que no había sido considerado antes. En 1990, esta dirección fue eliminada por el presidente Alberto Fujimori, quien en su segundo gobierno (1995–2000), creó la *Unidad de Educación Bilingüe Intercultural*. sin embargo, esta fue desarrollada especialmente con el concurso de ONGs y no fue asumida como una política de largo alcance (Montoya, R. 2001).

² No equiparamos lengua con pueblo, pues existen pueblos indígenas que no hablan una lengua; sin embargo, culturalmente, adscriben su pertenencia a un pueblo indígena (Convenio 169–OIT).

³ Bajo convenio

Capítulo 4

En el año 2000, con el gobierno transitorio del presidente Valentín Paniagua, se creó la *Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural* (DINEBI) que funcionó hasta el año 2007, para luego ser incorporada a la Dirección Nacional de Educación Rural, convirtiéndose en la *Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural* (DINEIBIR).

Una de los aspecto más relevantes a reflexionar, es el no haber logrado posicionar programas desde el Estado – especialmente, en la formación de maestros y su reconocimiento como contraparte válida y en la elaboración de materiales culturalmente pertinentes-, que promuevan una verdadera Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En la historia de la EIB, sin embargo, podemos encontrar esfuerzos que han buscado revertir una situación de inequidad, promoviendo la calidad educativa, y el reconocimiento y desarrollo de lo propio, con la participación, sobretodo, de los propios involucrados y de sus organizaciones indígenas. Uno de ellos es el aplicado por el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) que se desarrolla en la Amazonía y que tiene como contraparte el Instituto de Loreto y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP), una de las organizaciones indígenas más importantes y representativas.

La EIB fue obteniendo respaldo jurídico a partir de la suscripción del gobierno peruano a leyes como:

- El Convenio 169 de la OIT.
- La Constitución Peruana (1993), que en el Art. 2 Numeral 19, se da el reconocimiento expreso del carácter pluriétnico y cultural de la Nación, y en el Artículo 48, se establece que: «Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes según la ley».
- La Ley General de Educación, aprobada por Ley N° 28044.
- La ley para la Educación Bilingüe Intercultural, aprobada por Ley N° 27818, publicado el 16 de agosto de 2002.
- La Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, marco para el desarrollo de las acciones pedagógicas EBI (Lima, marzo de 2002), donde se reglamenta el uso de las lenguas y culturas y se reconoce esta diversidad como una riqueza.
- El Proyecto de Ley Nacional de Lenguas, que busca completar la legislación en lo referente a las lenguas habladas en nuestro país.

- La Ley N.º 28106: Ley de reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las lenguas aborígenes.
- El Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. (2002), documento importante, elaborado por la DINEBI.

2.1 La región de Ucayali

Dado que las actividades del Proyecto EIBAMAZ se desarrollan en una de las regiones más representativas de la diversidad en la Amazonía peruana, como es la región de Ucayali, es importante tener en cuenta cómo se plantea el tema educativo en la zona y a la vez qué rol juega la población indígena en dicho sistema.

La región de Ucayali fue creada el 18 de junio de 1980, mediante Ley N.º 23416, promulgada el primero de junio de 1982. Esta región se encuentra ubicada en la parte centro oriental del territorio peruano limitando por el este con la República del Brasil, estado de Acre; por el oeste, con las regiones de Pasco y Huanuco; por el norte, con la región de Loreto y por el sur, con las regiones de Madre de Dios, Cusco y Junín.⁴

En el cuadro 1 y 2 (ver anexos) se ofrece información sobre la población de las diversas provincias de Ucayali. Destaca la diferencia existente entre las provincias que son predominantemente rurales (Purús y Atalaya), frente a Coronel Portillo y Padre Abad, al respecto de la densidad poblacional. En el caso de los primeros, el distrito de Purús, tiene como densidad poblacional 0.23; el distrito de Yurúa de la provincia de Atalaya,⁵ tiene una densidad poblacional de 0.11, es decir, existen grandes extensiones de territorio que no son habitadas; mientras que en el caso de Coronel Portillo, no sucede lo mismo, tal como ocurre con el distrito de Yarinacocha,⁶ donde la densidad poblacional alcanza 291.72, es decir más 200 habitantes por kilómetro cuadrado. Hay que tener en cuenta que Yarinacocha ocupa un espacio casi urbano; esto nos permite ver claramente el proceso de despoblamiento de las áreas rurales y el fenómeno migratorio que se viene produciendo en la región. (Ver cuadros 1 y 2 en anexos)

⁴ PER-U 2005–2012

⁵ Purús y Atalaya son zonas de concentración especialmente de población indígena.

⁶ Yarinacocha alberga a gran cantidad de población indígena especialmente del pueblo shipibo migrante de sus comunidades.

Capítulo 4

2.2 Proyecto Educativo Regional de Ucayali 2005–2012 (PER-U)

El Gobierno Regional de Ucayali ha liderado la elaboración – en conjunto con instituciones gubernamentales y no gubernamentales – del *Proyecto Educativo Regional de Ucayali 2005–2012*, el mismo que se sustenta en un marco político y legal que tuvo como producto acuerdos, tendencias y/o criterios relevantes.⁷

Basados en la *Declaración Mundial de Educación para Todos* y en las diversas reuniones internacionales que se establecieron alrededor de la educación, ratificaron los siguientes objetivos: a) Garantizar que todos los niños y niñas accedan a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de equidad, b) Garantizar el acceso de jóvenes y adultos a un aprendizaje equitativo y a una preparación para la vida activa, c) Erradicar toda forma de inequidad de género en la enseñanza primaria y secundaria, d) Mejorar aspectos cualitativos de la educación, en especial de la lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales, entre otros.

De esta manera, en el marco de los diferentes foros mundiales y regionales en los cuales el Perú ha participado, se asumió un conjunto de compromisos en materia de educación, los mismos que se pueden resumir en los seis objetivos del *“Plan de educación para Todos”*: a) expansión de la educación Pre-escolar, b) educación primaria universal, c) expansión de la educación secundaria, d) educación para la población adulta, e) igualdad entre géneros, f) calidad de enseñanza en los sistemas de educación.

Los compromisos adquiridos se plasman en el ACUERDO NACIONAL, firmado en julio de 2002, que establece como objetivo: “Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y de promoción y defensa de la cultura y el deporte”.

El Plan nacional para la infancia y adolescencia 2002-2010 (PNIA), destaca en el PER: a) El objetivo Estratégico N.º 2: «Ofrecer una educación básica de calidad para todos los niños y niñas de 6 a 11 años de edad» y el Objetivo Estratégico N.º 3: «Lograr una educación secundaria de calidad».

Todo lo anteriormente mencionado, sirvió de base para establecer el Plan de desarrollo Regional Concertado 2005–2006 de Ucayali; donde se establece el «Mejorar la Calidad Educativa en la región Ucayali» y los Lineamientos de Política Regional para la Diversificación Curricular, documento en el que se establece las orientaciones específicas para la diversificación curricular a

⁷ Ibid

nivel de la región de Ucayali, los mismos que permitirán la elaboración de los proyectos curriculares de las instituciones educativas.⁸

Por otro lado el PER-U, 2005–2012, se sustenta en la base legal establecida en la Constitución Política; la Ley general de Educación 2004, etc., que otorgan el sustento para trabajar coordinadamente con las UGELEs.⁹

Se advierte, asimismo, en este documento,¹⁰ que «se estima que en el futuro, la demanda educativa potencial se concentrará mayormente en el nivel secundario y con mayor énfasis en el nivel superior y con cierto estancamiento en el nivel primario y disminución en el nivel inicial».

2.3 La Educación Intercultural Bilingüe en Ucayali

Sin embargo, es importante mencionar que en el PER-U no se hace referencia específica a la problemática de la población indígena de la región a pesar de la gran diversidad que se concentra en la zona.¹¹

Esto nos conduce a visualizar problemas aun no resueltos, especialmente por la poca atención recibida de parte del estado, pues a pesar de los esfuerzos por parte de los mismos actores, de sus organizaciones y de instituciones aliadas, no se ha logrado que el sistema reconozca esa diversidad como una ventaja y una cualidad importante, como una riqueza. Aun la educación “oficial” no asume un currículo que responda a una verdadera EIB para los pueblos indígenas, en zonas reconocidas como tales, así como en los espacios urbanos donde hay población indígena.¹²

Otro de los problemas evidentes es la formación de recursos humanos calificados: maestros que respondan a la aplicación de nuevos modelos (nuevos currículos), que asuman como un valor intrínseco e importante su lengua y

⁸ PER-U, Pág. 11

⁹ Unidades de Gestión Educativa Locales.

¹⁰ PER-U: Pág. 15

¹¹ Se conoce que el 18 de julio se llevó a cabo una reunión donde fueron convocadas diversas instituciones, entre ellas, UNICEF-Proyecto EIBAMAZ (dos componentes, que se desarrollan en la región), donde se discutió la elaboración de PER de la Región y seguramente, en el se incluirán aspectos más específicos relacionados con los pueblos indígenas. Se reconoce con gran satisfacción la participación del Gobierno regional de Ucayali (GOREU) y su preocupación por dar prioridad a la atención de los niños y niñas indígenas, focalizándose en dos aspectos fundamentales: la educación y la salud.

¹² La población indígena se ha movido muchas veces de sus espacios ancestrales; no sólo por cuenta propia; sino por la fuerza de la incursión del estado o de otras poblaciones (compañías extractivas) sobre sus territorios; por los fenómenos climáticos y plagas, así como migraciones forzadas y el acceso a nuevos estilos de vida, entre otros.

Capítulo 4

cultura, y que estén preparados para asumir una enseñanza bilingüe donde la interculturalidad responda a una mejor interacción con la otra cultura.¹³

Un hecho importante de resaltar es el involucramiento de las organizaciones indígenas en la educación de sus pueblos y en su propuesta de generar una educación indígena propia que se visibilice en todos los niveles educativos, exigiendo un trato igualitario con respeto a la diversidad y al ejercicio de estos derechos.

La ORAU (Organización Regional AIDSESP Ucayali), considera que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) representa un derecho ganado por los pueblos indígenas, donde además de utilizarse la lengua materna, se da un tratamiento que respeta y valora proactivamente sus culturas. Por ello, de darse con efectividad, se lograrán cambios en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas del Ucayali.¹⁴

La ORAU releva la importancia de la EIB a un nivel político, como principal estrategia para el fortalecimiento de los pueblos, donde se incorpora, además del eje intercultural y lingüístico, el componente ambiental que tiene que ver con los espacios que ocupa y con todo lo que viene ocurriendo en torno a él.¹⁵

3 Pueblos Indígenas con los que se trabajó¹⁶

Tal como se menciona al inicio, la investigación, en su fase II, se llevó a cabo con los pueblos ashaninka, shipibo y yine. Los dos primeros forman parte de la familia lingüística arawak; mientras que el shipibo, pertenece a la familia lingüística pano. De acuerdo al Censo del INEI 1993, la mayor población de los tres pueblos a nivel nacional la posee el ashaninka-asheninka (52.461), luego le sigue el pueblo Shipibo (20.178) y la menor población corresponde al pueblo Yine (2.553). Sin embargo, en la región, el pueblo shipibo posee la mayor población.

Los tres pueblos poseen además población en otras regiones: el pueblo yine incluye población en las regiones Madre de Dios (río Manu), Loreto (Río Cushibatay) y Cusco; el pueblo ashaninka, en las regiones Huánuco, Pasco y Junín; y el shipibo, en las regiones de Loreto y Huánuco.

¹³ Informe Línea 2.

¹⁴ Agenda EBI-ORAU.

¹⁵ Ibíd.

¹⁶ Base de los datos descritos: Informe Línea 2

Estos pueblos adquieren y aprenden la lengua indígena en su hogar y comunidad, sin embargo, en varias comunidades se ha encontrado que la lengua castellana está desplazando a las lenguas indígenas; mientras que su enseñanza en la escuela es muy deficiente: los maestros, en su gran mayoría, no tienen un manejo adecuado de la EIB y el sistema educativo no va acorde con las expectativas y necesidades de los pueblos indígenas.

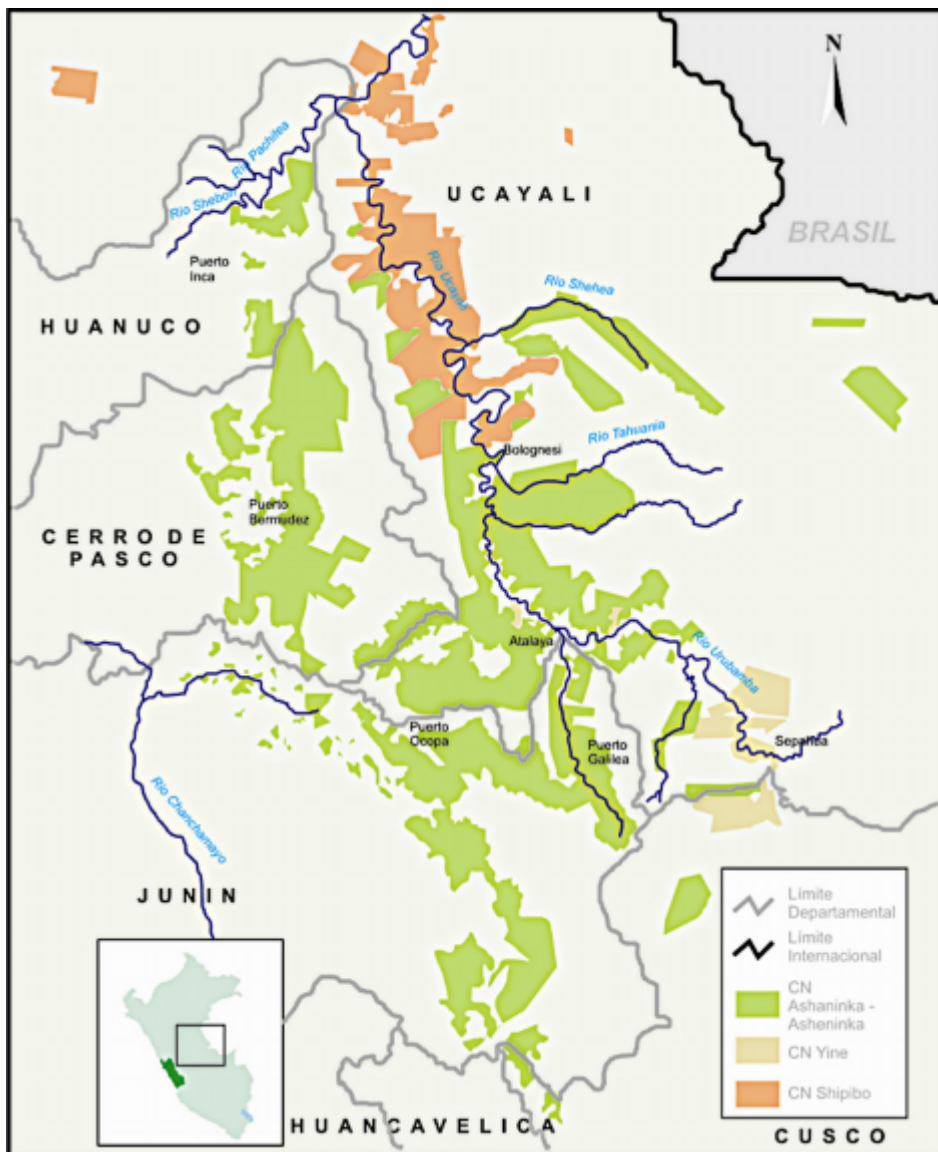


Figura 1. Mapa

Capítulo 4

3.1 Criterios de selección y comunidades

Los criterios de selección de las comunidades nativas a visitar responden a la realidad geográfica (cuencas de los ríos), antigüedad, tradicionalidad, presencia de sabios, cercanía a centros poblados mayores, así como de aspectos sociales y lingüísticos relevantes (monolingüismo, contacto con el castellano, etc.) y poblacionales de cada uno de los pueblos con los que se desarrolla la investigación.

En el caso del pueblo asháninka, se tomó en cuenta comunidades donde se observó un mayor y menor uso de su lengua indígena, distancia de la ciudad capital, mayor cantidad de niños y niñas¹⁷ y su tradicionalidad¹⁸. Se brinda información sobre las comunidades que fueron seleccionadas en el cuadro 3 (ver anexo).

En el caso del pueblo shipibo, se seleccionó dos tipos de población: población de comunidades nativas rurales y población urbana. Las comunidades nativas rurales representan las tres cuencas: alto, medio y bajo Ucayali; trabajando en las provincias de Coronel Portillo y Atalaya. La población urbana consultada, por su parte, se encuentra representada por dos comunidades nativas urbanas (cercanas al centro de Pucallpa, Bena Jema y San Juan) y un asentamiento humano. Bena Jema y San Juan (Km. 13), son poblados o “comunidades urbanas” donde habita población migrante shipibo que rigen su estructura política y social bajo la misma organización de las comunidades nativas. Sin embargo, en el asentamiento humano visitado, Roberto Ruiz Vargas, reside población Shipibo fuera de la estructura política y social de una comunidad. En el cuadro 4 se visualizan las zonas y las comunidades elegidas (ver anexo). En el caso del pueblo yine, las comunidades también fueron elegidas por representantes de dicho pueblo. Las comunidades seleccionadas son Nueva Italia, Rima, Bufo Pozo, Santa Rosa de Sepahua y Miaría (ver cuadro 5 en anexo).

¹⁷ Base para el desarrollo de la temática de la línea 2.

¹⁸ Base para el desarrollo de la temática de la línea 1.

4 Marco de abordaje conceptual: hacia la construcción o descubrimiento de una teoría

El énfasis de la investigación ha sido puesto en el trabajo de campo donde hemos tratado de aplicar un modelo de investigación cualitativa. La investigación participante enfatiza el hecho de que los datos se recogen in situ, en medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, intercambiando; también a través de talleres, mesas y desayunos de trabajo, etc. Los sujetos más importantes de la investigación son los actores a quienes se acompaña, y con los que se comparte en el recojo de los datos y en la reflexión del mismo.

Los aspectos conceptuales, que a continuación se detallan, giran alrededor de una noción de diálogo que para nosotros es esencial y que la investigación como teoría y metodología pone en práctica y en acción con la finalidad de desarrollar conceptos nuevos a partir del énfasis de lo que hemos llamado la construcción de un *“diálogo entre la sabiduría y la academia”* reconociendo en los sabios y sabias la validez de sus conocimientos, de su ciencia, asegurando que los resultados de la investigación cumplan con los siguientes objetivos o metas.

- La creación de nuevos conceptos y la necesidad de profundizar sobre el abordaje de investigación participante.
- El recojo del dato generando una actitud sobre el mismo, de parte de los que lo dan y de los que lo reciben.
- La sistematización del dato con los que lo dan y con los que lo reciben.
- La devolución de ese dato a quienes lo dan y a quienes lo reciben, generando una responsabilidad respecto de sus sistematización y de su socialización intra o extra individuo /comunidad/ pueblo
- El resguardo de la propiedad del dato y de los fines para los cuales ha sido recolectado a través del compromiso sociopolítico respecto del posicionamiento, difusión y /o utilización de los datos.

Parte de la conducta de los que participan en este diálogo será no apoderarse – no privatizar – ese conocimiento, ya que muchas veces la academia dialoga como individuo, mientras que los sabios y sabias lo hacen en comu-

Capítulo 4

nidad/ en colectivo. Por ello, se necesita asegurar el respeto, en una relación dialógica de la propiedad comunitaria sobre esos conocimientos. Por otro lado, hay que tener en cuenta que si se generan nuevos conocimientos no debe dejarse de pensar en una propiedad compartida: la responsabilidad también esta en reconocer y asumir lo nuevo, lo que es compartido.¹⁹

Es importante, tener en cuenta que *la sabiduría*, está representada por los sabios de las comunidades especialmente, pero no sólo por ancianos, que guardan celosamente sus saberes, historia, cosmovisión, modelos de crianza, reconocimientos de lo que significan sus espacios, su lengua, su cultura, sus sistemas familiares, de parentesco; su manera de enseñar a los miembros de sus pueblos y de aprender de ellos y de los otros. Ellos se “convertirán” en los formadores, en los que enseñan, pues ese es el rol que les ha asignado su cultura, su grupo, su comunidad. Finalmente, debe asumirse como un hecho importante y trascendente que ellos deberán tener la responsabilidad de evaluar la manera como hemos asumido esos datos y hasta el mismo proceso y la generación de nuevos datos que constituirán la dinámica de construcción de nuevos saberes y nuevos conocimientos:

«... cuando se tiene una noción [de los sueños] se puede curar, aparte de la observación y el aprendizaje espiritual. El sabio tiene destrezas especiales y te enseña, te indica... eso está en la visión, está en el mundo espiritual, pero también es físico.»²⁰

El diálogo que se ha propuesto gira en torno a la participación que se le ha dado a *los jóvenes indígenas*, hombres y mujeres que viven o no dentro de sus comunidades que participan como *delegados investigadores en formación*; quienes se han acercado a estos sabios para recoger sus experiencias y sabiduría sobre sus pueblos. Si los delegados son estudiantes que han tenido experiencias previas de aprendizaje en un instituto o universidad, su participación y la relación con los sabios y sabias les ha permitido hacer el contraste entre lo que aprenden en el aula y de lo que se aprende fuera de ella.

En otra instancia, el diálogo gira en torno a la relación de los sabios con los asistentes de investigación y con los profesionales especialistas de la universidad; quienes también pueden haberse dado cuenta en ese diálogo, que los conceptos que se manejan como válidos para la investigación de estos pueblos – desde su formación académica basada sólo en principios occiden-

¹⁹ Conversación con Gustavo Solis

²⁰ Ely Sanchez, un sabio indígena del pueblo shipibo.

tales-, distan más de lo esperado, si se analiza desde la propia cultura. Este encuentro es muy valioso, pues ha dado, en ese intercambio entre el sabio(a/os/as) y académicos(as), la oportunidad de hacer este contraste, donde se evidencia el resultado en nuevos conceptos y nuevos conocimientos a partir de una relación no estática, sino dinámica.

4.1 Algunas definiciones básicas

1. *Participación de los actores*: comprende que los miembros de los pueblos indígenas participen en el diseño y/o consulta de la propuesta y se coordine las acciones a seguir en su formación y en relación a la participación de sus comunidades. Guarda coherencia con los artículos 5, 6 y 7 del Convenio 169 de OIT.²¹
2. *Investigación participativa*. En el marco antes descrito, considera que en cada etapa de investigación se dé la participación de los miembros de los pueblos indígenas shipibo, ashaninka y yine.
3. *Sabios y sabias indígenas*: mujeres y hombres indígenas de las comunidades que guardan sus conocimientos, saberes, cosmovisión cultural y su lengua.
4. *Delegado indígenas investigadores en formación*: jóvenes, hombres y mujeres, pertenecientes a las comunidades que pueden o no ser estudiantes de un instituto pedagógico o de la universidad.
5. *Enlace indígena*: hombre o mujer indígena, designado por su organización indígena para involucrarse en el proyecto, apoyarlo, fortalecerse y entrelazar acciones del proyecto con su organización.

²¹ Art. 5) inciso c): “deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas examinadas a allanar las dificultades que experimentan dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.

Art. 6) inciso a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente.

Art. 7) inciso 1. Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente. Inciso 2. El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habita (...).

Capítulo 4

6. *Asistente de investigación*: egresados bachilleres o licenciados(as), de especialidades afines con el proyecto: educación, lingüística, sicología, antropología, etc.
7. *Cosmovisión*: modelo del mundo o universo de los miembros de una sociedad. Este modelo comprende presupuestos sobre el origen y constitución básica de la realidad en su conjunto y de sus partes integrantes, que ayudan a explicarla, interpretarla y aplicarla en la práctica social.
8. *Historia*: posibilidad de analizar la perspectiva de los propios pueblos amazónicos, explicitar representaciones sobre los hechos que guarda la memoria colectiva y el significado que se les atribuye, recuperando las formas de construcción de una autoimagen de cada pueblo en el tiempo.
9. *Aprendizaje*: como proceso cognitivo, se define no sólo como los cambios relativamente permanentes en la conducta como consecuencia de la práctica o experiencia de la persona, sino como cambios y eventos internos (reestructuración cognitiva, comprensión, etc.) que se pueden inferir, a partir de la observación de la conducta. Es muy importante considerar que la dimensión cognitiva del aprendizaje no deja de lado el aspecto emocional y social, en tanto aprendemos también actitudes, valores, creencias a través de la cultura (pautas de crianza, educación, arte, literatura). Conocer cómo se aprende, es decir, ubicar el mecanismo de aprendizaje, nos permite considerar aspectos importantes de la dinámica del desarrollo y tomar decisiones más acertadas en relación a la acción pedagógica.
10. *Pueblos indígenas*: De acuerdo con lo que se estipula en el Convenio 169 de la OIT²²
11. *Cultura*:²³ «La cultura es un conjunto complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, las leyes y todas las otras capa-

²² Art. 1: a) A los pueblos tribales en países independientes cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional y que están regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial.

b) A los pueblos en países independientes considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

²³ Rummenhoeller, 2003.

ciudades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad». ²⁴ Toda realidad es realidad cultural y toda experiencia humana queda culturalmente impregnada, pues cada individuo interpreta la experiencia sobre la base de los principios recibidos en su propia socialización y todas sus valorizaciones son relativas al patrón cultural del que surgen. La cultura no es sólo el aspecto de un patrón cultural, es la suma total integrada de rasgos de conducta aprendida que son manifestados y compartidos por los miembros de una sociedad ²⁵.

Dado que la investigación se desarrolla en un espacio de diversidad lingüística, educativa y cultural hemos tratado de comprender que el diálogo propuesto exige no imponer criterios; sino por el contrario, respetar y observar su práctica pedagógica, lingüística, cultural, política y económica para explicar y analizar las causas de lo que ocurre en estos espacios, y de cómo cada una de ellos tiene incidencia en el desarrollo individual y colectivo.

5 Metodología

El componente de investigación del Proyecto EIBAMAZ contempla de modo especial *la formación de recursos humanos locales en investigación*. Este objetivo concuerda con una propuesta básica: la metodología participativa, que se propone fortalecer la formación tanto de los integrantes de los pueblos indígenas ashaninka, yine y shipibo, como de los profesionales que acompañan el desarrollo de la investigación fomentando el diálogo de saberes, así como el intercambio y la generación de nuevos conocimientos.

La estrategia metodológica diseñada se ha sustentado en tres pilares: ²⁶

- Convocatoria a los principales actores del nivel regional (estudiantes, docentes, comunidades y sus organizaciones), a fin de conseguir sinergias (mediante diálogo, intercambio e interaprendizaje) entre academia y sabiduría de los pueblos amazónicos involucrados.

²⁴ E.B.Taylor: 1871. Citado en Smith (2008)

²⁵ Montagne: citado Informe Línea 2

²⁶ Base informe: Línea 2.

Capítulo 4

- Establecimiento de niveles de participación concurrentes: nivel de las organizaciones indígenas (enlaces indígenas y delegados-investigadores indígenas propuestos); nivel de las comunidades (Jefes de comunidad, asambleas, sabios(as), delegados reconocidos por la comunidad, asistentes de investigación del CILA).
- Ejecución consensuada de un proceso de *investigación-acción*, que comprometió el acompañamiento de delegados(as) investigadores(as) indígenas, así como la participación de padres, madres de familia, niños y niñas de las comunidades seleccionadas para la experiencia.

El desarrollo específico de la estrategia ha tenido entre sus principales eventos, los que se exponen a continuación.

5.1 Un proceso inicial de consulta: Modalidad – Taller

El proceso se inicia con la organización de un taller en la ciudad de Pucallpa, cuyo objetivo principal fue informar acerca de la propuesta académica diseñada por el equipo del CILA en coordinación con el equipo de EIBAMAZ-UNICEF y llevar a cabo la consulta y recojo de opiniones de los participantes cuyo objetivo central fue: *«Impulsar un modelo de investigación participativa para el mejoramiento de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la región Ucayali»*; y al cual fueron convocados: los miembros de las comunidades, representantes de las organizaciones indígenas, docentes y estudiantes del Instituto Pedagógico de Yarinacocha (ISPB), así como de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA); representantes de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU); representantes de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGELes); representantes del Gobierno Regional (GOREU), responsables de los componentes del Proyecto EIBAMAZ, entre otros.

La consulta consistió en informar acerca de: a) Las líneas de investigación y la temática que corresponde a cada línea, b) La manera de intervención e involucramiento de los integrantes de los pueblos ashaninka, shipibo y yine: elección y participación de los delegados indígenas, enlaces indígenas, d) La elección de los espacios: comunidades donde se desarrollaría la investigación, e) El intercambio acerca del proceso investigativo: el tipo de investiga-

ción, diseño de instrumentos, accionar en las comunidades, encuentros de interaprendizaje, elaboración de acciones y cronograma.

Toma de decisiones tuvo lugar en dos niveles, por un lado en los trabajos en grupo de los talleres con miembros de organizaciones, docentes y estudiantes; por otro, en las mismas comunidades.

Trabajo en grupos

Dentro del taller, se dieron reflexiones y propuestas sobre los aspectos a decidir:

1. Participación de las organizaciones indígenas: se proponen nombres de jóvenes hombres y mujeres estudiantes de EIB o integrantes de las comunidades para desempeñarse como Delegados Indígenas: investigadores en formación.
2. Elección de las comunidades: propuesta de criterios ²⁷
3. Propuesta de los Enlaces Indígenas. Personas de enlace entre la organización indígena, la Dirección regional de educación o UGEL y el equipo del CILA.

En las comunidades

En las comunidades, la participación se dio de diferentes maneras:

1. ratificación de los delegados propuestos durante el taller
2. conformidad de las comunidades para llevar a cabo la investigación: intercambio con los asistentes de investigación y coordinadores de línea
3. participación de los sabios y sabias de las comunidades como contraparte en la formación de los delegados indígenas investigadores en formación.

5.2 Mesas de trabajo y visita a las comunidades

Luego de llevada a cabo la fase previa de consulta y de conformación de equipos: delegados, asistentes, enlaces y coordinación con las comunidades;

²⁷ Vista en acápite anterior

Capítulo 4

se usa la *modalidad de Mesa de Trabajo*, donde se lleva a cabo la reflexión, el análisis de instrumentos y se discute sobre lo que significa el proceso de investigación, desde la academia, así como el proceso de intercambio con los sabios y sabias de las comunidades, la metodología de acción en el trabajo de campo, y sobre todo, el manejo de instrumentos.

Trabajo de campo se desarrolló con visitas a las comunidades, diálogos y entrevistas libres, y en algunos casos, estructuradas (cuestionarios; preguntas motivadoras); inmersión en la comunidad, especialmente de los delegados que buscan el acercamiento con los sabios de sus comunidades haciendo uso de su lengua; muchas veces reencontrándose con saberes y conocimientos que no conocía o que había dejado de lado. La presencia de los delegados indígenas facilitó la entrada y el intercambio entre los asistentes y los sabios de las comunidades; así como con los niños, niñas, padres de familia, maestros, con los cuales también llevaron a cabo talleres y encuentros in situ.

La sistematización, la reflexión sobre la data recogida; la comprobación del dato recogido a partir de la consulta con los sabios y el intercambio con los académicos: proceso intercultural que permitió deconstruir conceptos preestablecidos; ir construyendo categorías de análisis desde las mismas culturas y lenguas. Por ejemplo: categorías a nivel de aprendizaje; noción de educación, fases de desarrollo, relaciones intergeneracionales, color, tiempo, historia, espacio, nombres, designación de sus espacios, valores.

6 Resultados preliminares del proceso investigativo

- Se ha generado información sistemática y actualizada sobre saberes, valores y prácticas de los pueblos ashaninka-asheninka, yine y shipibo en dos líneas temáticas: Línea 1: Territorio, historia y cultura y Línea 2: Capacidades y procesos de aprendizaje en las niñas y los niños indígenas desde su cultura y su lengua.
- Los delegados indígenas y los sabios indígenas en un efectivo diálogo e intraprendizaje con los asistentes de investigación, coordinadores de línea y responsables del CILA, han hecho posible contar con materiales que sirvan de soporte para reescribir la historia desde los pueblos ashaninka, shipibo y yine, desde los propios actores, aspecto que hasta hoy no se ha logrado.
- Igualmente, se cuenta con material abundante e importante sobre el tema relacionado con las capacidades y procesos de aprendizaje de

los niños de los tres pueblos mencionados: instrumentos de investigación y datos que pueden ser utilizados en materiales y el diseño de propuestas curriculares para estos pueblos.

- La formación de jóvenes hombres y mujeres indígenas se ha fortalecido significativamente mediante la conformación de equipos locales de investigación con la participación de las organizaciones indígenas.
- Reconocer que es clave que un equipo de investigación cuente con la participación de la comunidad y de personas claves pertenecientes a ella en el análisis de su propia realidad, entendiendo la pesquisa científica como una actividad educativa, de reconstrucción de la memoria social y afirmación cultural.
- La formación de potencial humano en investigación hará posible la formulación de propuestas curriculares y de materiales educativos pertinentes y de calidad a partir de los resultados configuran una relación entre teoría y práctica coherente con la perspectiva de educación intercultural que pone énfasis en el reconocimiento de que las culturas indígenas poseen un gran caudal de conocimientos y saberes por ellos construidos y que esto constituye una base sólida de intercambio dinámico e intercultural.

7 Algunas conclusiones finales

Queremos seguir poniendo énfasis en el proceso que hemos iniciado y ratificándonos en que es importante seguir trabajando en torno a fortalecer el diseño metodológico que ha hecho posible la participación activa de los actores desde diferentes aspectos:

Desde la acción de los actores

1. De los delegados indígenas en calidad de investigadores en formación (jóvenes – hombres y mujeres indígenas de las comunidades y/o en formación en EIB) para quienes estamos diseñando una propuesta más sistemática de formación.
2. De los sabios y sabias de las comunidades principales autores y/o revisores de los datos recolectados en la investigación.

Capítulo 4

3. De los líderes y líderesas de las comunidades y de las organización indígenas quienes han asumido la investigación validando la metodología.
4. De las/los profesionales indígenas; niñas y niños de las comunidades; personas claves de las comunidades: maestros, promotores, padres de familia.
5. De personas claves no indígenas como aliados de nuestras acciones.

Desde la perspectiva de acción educativa y política

1. El diseño y la puesta en práctica de una metodología participativa con perspectiva a visualizar/ sistematizar una epistemología indígena.
2. Participación y aporte en el desarrollo de investigación y en la formación de investigadores de un equipo multidisciplinario y de profesionales con experiencia en la Amazonia.
3. Participación e inicio de la formación de 18 investigadores indígenas quienes apoyaron la investigación y sistematización de datos relacionándose con los sabios y sabias de sus comunidades y contando con el apoyo en su formación de asistentes de investigación e investigadores de la UNMSM , fortaleciendo la sinergia entre la sabiduría y la academia.
4. Posicionamiento del tema a nivel de medios de comunicación, de la instancias de gobierno como la Dirección Regional de Educación – Ucayali; del Gobierno regional (GOR-U) con la finalidad que desde allí se generen políticas a favor de los pueblos.
5. Participación de las Organizaciones Indígenas desde el inicio del diseño y del proceso del proyecto.
6. Inicio de un proceso de involucramiento de jóvenes hombres y mujeres de los pueblos indígenas, estudiantes y docentes de la UNIA y del ISPB, personas claves de las instituciones como la GORE-U, DRE, UNICEF, ONG, etc.

Bibliografía

- Cortez, M. (2001). "Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali". Reflexiones desde la educación". En M. Heisse (Eds.) Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación.
- Dirección Nacional de Educación de Ucayali (2005). Proyecto Educativo Regional de Ucayali 2005–2012. DRE. Región Ucayali.
- Montoya, R. (2001). "Lineamientos y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú". En M. Heisse (Eds). Programa Forte-Pe-Ministerio de Educación. Lima-Peru.
- OIT. Convenio 169.
- Rummenhoeller, K. (2003). Apuntes Referenciales sobre la Conceptualización de Cultura. Documento APECO, inédito.
- Sánchez, R. y otros. (2008). Informe Ejecutivo. Línea 1: Historia, territorio y Cultura. CILA –UNMSM.
- Smith, A. y otros (2008). Informe Final Línea 2: Capacidades y Procesos de los niños y niñas ashaninka-asheninka, shipibo y yine. Doc. CILA – UNMSM.
- Solís, G. (2002). Lenguas en la Amazonía peruana. Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación. Lima-Perú. www.unmsm.edu.pe Weblog. Fundación San Marcos.

Capítulo 4

ANEXO 1: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Coordinador general

María Cortez

Responsables Institucionales

Gustavo Solís

Rosario Quesada

Coordinadores de Línea

Rodolfo Garrafa (Línea 1)

Alejandro Smith (Línea 2)

Enlaces Indígenas

Richer Sebastian (Pueblo ashaninka)

Alejandro Bautista (Pueblo shipibo)

Delia Torres (Pueblo yine)

Delegados Indígenas del pueblo Ashaninka-Ashéninka

Cali Calvario Vásquez

Aurelio Pacaya

Daniel Corionico Echari (Mañarini)

Carlos Capita Romano (Bajo Chencoreni)

Pascual Camaiteri (OAGP, colaborador)

Cleofás Quentori (OAGP, colaborador)

Delegados Indígenas del pueblo Shipibo

Jésica Durán (Caco Macaya)

William Fernández (Amaquiría)

Nelson Martínez (Túpac Amaru)

Celestino Panduro (Junín Pablo)

Ibeth Sánchez (Callería)

Dany Chávez (Yarinacocha)

Néstor Paiva (Yarinacocha)

Delegados Indígenas del pueblo Yine

Alex Sebastián (Miaría)

Marilyn Lima (Miaría)

Octavio López (Santa Rosa de Sepahua)

Segundo Sebastián (Bufeo Pozo)
Cecilia Torres (Nueva Italia de Rima)

Asistentes de investigación

Línea 1

Karina Sullón (pueblo shipibo)
Maggie Romaní (pueblo ashaninka)
Victor Romero (pueblo yine)

Línea 2

Ana Janampa (pueblo ashaninka)
Natalia Verástegui (pueblo shipibo)
Carmen Núñez (pueblo yine)

Capítulo 4

ANEXO 2: CUADROS 1, 2, 3, 4 Y 5

CUADRO N° 1

Área y Población por Provincias y Distritos – Ucayali

Provincia y Distrito	Área (km2)	Porcentual Área (%)	Población 2004	Porcentual Población (%)	Densidad Poblacional 2004
Total	102,410.55	100.00	464,399	100.00	4.53
Coronel Portillo	6,815.86	35.95	345,233	74.34	9.38
Callería	10,937.62	10.69	228,706	49.25	20.91
Campo Verde	1,548.87	1.51	18,507	4.20	12.59
Iparía	9,624	9.40	13,292	2.86	1.38
Masisea	12,507.77	12.21	16,787	3.61	1.34
Yarinacocha	197,81	0.19	57,706	12.43	291.72
Nueva Requena	1,999.78	1.95	9,235	1.99	4.62
Atalaya	38,924.43	38.01	50,412	10.86	1.30
Raimondi	14,508.51	14.17	33,945	7.31	2.34
Sepahua	8,223.63	8.03	7,522	1.62	0.91
Tahuanía	7,016	6.85	7,918	1.70	1.13
Yurúa	9,175.58	8.96	1,027	0.22	0.11
Padre Abad	8,822	8.61	64,653	13.98	7.33
Padre Abad	4,663.66	4.55	39,423	8.49	8.45
Irazola	2,006.98	1.96	19,452	4.19	9.69
Curimana	2,151.86	2.10	5,778	1.24	2.69
Purús	17,847.76	17.43	4,101	0.88	0.23
Purús	17,847.76	17.43	4,101	0.88	0.23

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e informática (PER-U 2005–2012)

CUADRO N° 2

Población Indígena-Región Ucayali por Pueblo, Sexo y grupos de edad

N° Pueblo indígenas	Poblacion indígena			Poblacion indígena por grupos de edad		
	Total	Hombre	Mujer	0-4 años	15-39	40-64
01 AMAHUAKA	172	88	84	77	58	28
02 ASHANINKA- ASHENINKA ²⁸	6,857	3,555	3,302	3,481	2,555	760
	3,823	1,971	1,852	1,975	1,453	385
03 KAKATAIBO KASHIBO	1,356	735	621	590	584	161
04 KASHINAHUA (JONI KOIN)	909	470	439	469	313	116
05 KUKAMA - KUKAMILLA	1,283	655	628	667	435	156
06 MADIJA (KULINA)	300	145	155	128	125	42
07 YINE (PIRO)	1708	906	802	940	585	157
08 SHARANAHUA	438	211	227	193	180	62
09 SHIPIBO KONIBO	18,237	9,449	8,788	8,914	6,668	2,334
10 YAMINAHUA	324	180	144	160	127	36
11 NO ESPECIFICADO ²⁹	1023	548	475	508	385	112
Total	36,430	18,913	17,517	18,102	13,464	4,340

Fuente INEI-CENSO 1993. Elaboración propia.

De acuerdo al censo de 1993, la región de Ucayali cuenta con una población rural de 110,015 habitantes, de los cuales 36,430 son indígenas, que representan al 11.57% de la población regional y al 33.11% de los habitantes del área rural.

²⁸ Ashaninka-asheninka forman parte del mismo pueblo indígena. No existe claridad frente a una u otra auto denominación incluso por zonas.

²⁹ Los datos del cuadro arriba mencionado, nos muestran 10 pueblos indígenas. No se menciona a los mastanahua y chaninahua, cuya población quizás este considerada en "NO ESPECIFICADO".

Capítulo 4

CUADRO N.º 3

CC. NN. ASHANINKA-ASHENINKA SELECCIONADAS			
CUENCA / ZONA	CC.NN.	DISTRITO	ORGANIZACIÓN INDÍGENA
Bajo Ucayali	Jatitsa	Tahuanía	OIRA (Organización Indígena de la Región Atalaya)
	Puerto Esperanza	Raymondi	FECONAPA (Federación de Comunidades Nativas de la Provincia de Atalaya)
Alto Ucayali (Río Unini)	Unini Cascada		OIRA (Organización Indígena de la Región Atalaya)
Alto Ucayali (Quebrada Lagarto)	Lagarto Millar		
Gran Pajonal	Mañarini	Obenteni	OAGP (Organización Asháninka del Gran Pajonal)
	Bajo Chenkoreni		

CUADRO N.º 4

COMUNIDADES SHIPIBO SELECCIONADAS					
CUENCA	SUBCUENCA	COMUNIDAD NATIVA/ AA.HH. ³⁰	DISTRITO	PROVINCIA	FEDERACIÓN
Alto Ucayali	Tipishca de Amaquirá	Amaquirá	Ipará	Coronel Portillo	FECONADIP
	Caco Macaya	Caco Macaya	Ipará	Coronel Portillo	FECONADIP
	R. Cumarí	Tupac Amaru	Tahuaná	Atalaya	ORDECONADIT
Medio Ucayali	R. Tamaya	Junin Pablo	Masisea	Coronel Portillo	ORDIM
Bajo Ucayali	Callería	Callería	Callería	Coronel Portillo	FECONAU
	---	AA. HH. San Juan (Km. 13)	Yarinacocha	Coronel Portillo	FECONAU
	---	AA. HH. Bena Jema	Yarinacocha	Coronel Portillo	FECONAU
	Lago Yarinacocha	AA. HH. Roberto Ruiz Vargas	Yarinacocha	Coronel Portillo	---

CUADRO N.º 5

COMUNIDADES YINE SELECCIONADAS		
CUENCA	CC. NN.	ORGANIZACIÓN INDÍGENA
Urubamba	Nueva Italia Rima	OYPA
Urubamba	Bufeo Pozo	FECONAYY
Urubamba	Santa Rosa de Sepahua	FECONAYY
Urubamba	Miaría	--

³⁰ Asentamientos Humanos (AAHH)

Capítulo 5

EDUCACIÓN PRODUCTIVA Y CURRÍCULO INDÍGENAS EN LA AMAZONÍA BOLIVIANA

Fernando Prada Ramírez
Amilcar Zambrana Balladares

Resumen

El trabajo presenta los resultados de la investigación sobre saberes y metodologías de aprendizaje con las cuales son socializados los niños indígenas de la Amazonía boliviana. En estas sociedades el criterio organizador de estos procesos epistemológicos es el territorio y las actividades productivas que de acuerdo a los ecosistemas realizan los adultos y que son oportunidad para el desarrollo de aprendizajes en los niños. El artículo analiza como estos pueblos indígenas tsimane', mosetenes y takanas construyen su propio sistema educativo extra escolar en base a los ciclos de vida y el desarrollo físico y cognitivo que tiene sus hijos de acuerdo a determinadas edades. Esta pedagogía indígena tendrá que ser la base para transformar el currículo escolar y lograr así que, desde su propia cultura, los niños aprendan mejor a leer y escribir textos y se alcance una mejor calidad educativa en las escuelas indígenas y una interculturalidad más justa en Bolivia.

1 Introducción

En el presente artículo presentamos la experiencia del Proyecto del Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía, EIBAMAZ en Bolivia. El proyecto pretende la transformación de los currículos escolares en las áreas indígenas incorporando los saberes y las metodologías propias de los pueblos mosetén, takana y tsimane'. La investigación estuvo a cargo del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El siguiente mapa indica las Tierras Comunitarias de Origena (TCOs) donde se trabajó.

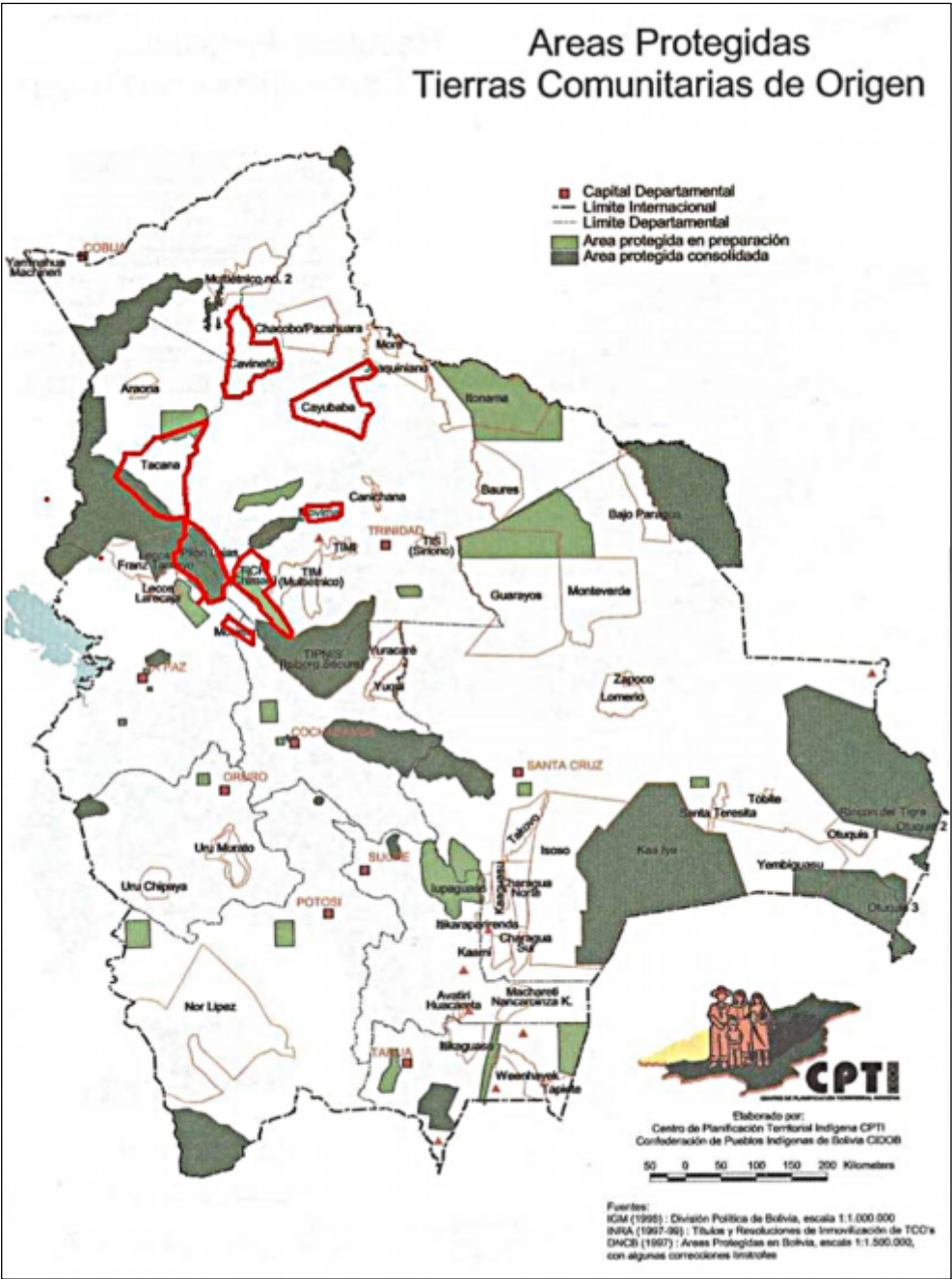


Figura 1. Areas protegidas tierras comunitarias de origen

El trabajo y la metodología estuvieron orientadas por las nuevas demandas de los pueblos indígenas en Bolivia en particular y Latinoamérica en general. En Bolivia, la lucha de los pueblos indígenas por apropiarse de la escuela y la escritura se remonta a principios del siglo XX, cuando entre 1910 y 1930 los caciques apoderados aymaras defendieron sus tierras a través de título de propiedad otorgados por el estado colonial y que provocó que estas autoridades indígenas recorran los archivos históricos en Bolivia, llegando incluso a los archivos de Lima y Buenos Aires, buscando estos títulos que validaban sus derechos ante la expansión de los latifundistas sobre las tierras de las comunidades indígenas. Como consecuencia lógica, entonces se despertó entre los indígenas la necesidad de aprender a leer y escribir para defender sus derechos y se organizaron las escuelas clandestinas aymaras, que en las noches enseñaban a leer a los niños indígenas en contra de la voluntad de los patrones que decía “indio letrado, indio alzado” y reprimían violentamente este movimiento. Desde entonces la situación de los pueblos indígenas en Bolivia ha cambiado tanto que incluso se tiene un presidente indígena como Evo Morales, pero la demanda por una educación propia que reconozca sus sistemas de saberes ancestrales y su lengua originaria continúa.

Los principales conceptos teóricos que sustentan el trabajo se han construido de manera colectiva con los mismos indígenas y fueron la base para la elaboración de los currículos comunitarios en cada una de las Tierras Comunitarias de Origen de los tsimane', mosetenes y takanas. En este sentido, se consideran conceptos como el territorio, que en el caso particular de los pueblos de la Amazonía no sólo permite comprender su cultura y su realidad en términos políticos, sino también permite explicar los procesos de socialización y de educación cultural infantil en el marco de una planificación espacial y temporal más amplia. Es en este sentido que se trabajó el concepto de Currículo Comunitario como aquél que posibilita la formación social de los niños y el aprendizaje de los sistemas de conocimiento que actualmente se brinda en las comunidades indígenas. Este trabajo recupera los sistemas de conocimiento indígenas y verifica la validez efectiva que ellos tienen para comprender las realidades vividas por cada una de estas sociedades indígenas y para resolver los problemas con los que sus miembros se enfrentan en su vida cotidiana y en relación con su medio ambiente específico. Estos sistemas de conocimiento, así como otros sistemas epistemológicos pueden ser la base para la construcción de una educación escolar sensible ante la multiculturalidad y comprometida con la realidad de los pueblos con los que se trabaja.

Capítulo 5

Las estrategias metodológicas a las que el componente de Investigación recurrió para afrontar los estudios se basaron en la importancia y el rol decisivo que jugaron en todo el proceso de trabajo las organizaciones políticas de los pueblos indígenas que participan en el proyecto y de manera especial el rol que desempeñaron los investigadores indígenas, tanto en orientar los propósitos del proyecto, como en la recolección, tabulación, sistematización e interpretación de los datos, y, sobre todo, en la construcción de categorías culturales propias en base a las cuales se elaboraron los informes de investigación y los currículos comunitarios.

En este sentido, la investigación etnográfica realizada ha pretendido la reconstrucción de los currículos comunitarios que orientan y hacen posible la socialización y el aprendizaje de los sistemas de conocimiento que sustentan las principales actividades culturales y productivas realizadas en cada uno de estos pueblos. Un elemento central en dicho análisis lo constituye la graduación de la enseñanza indígena según ciclos de vida propios de cada uno de los pueblos y la institucionalización de agentes educativos, de escenarios de aprendizaje, de materiales educativos, de actividades de aprendizaje y de criterios de evaluación específicos de cada pueblo. Toda esta sistematización ha permitido postular teóricamente la existencia de un sistema educativo indígena formal, de fuerte base experimental y religiosa y que ha sabido educar a los niños tsimane', mosetenes y takanas en las labores productivas y tecnologías propias, así como en la protección del medio ambiente y que ha logrado la reproducción socio histórica de estas sociedades.

2 La Educación Intercultural Bilingüe – entre las políticas de estado y las demandas de las organizaciones indígenas

Siendo Bolivia, junto a Guatemala, Ecuador y Perú, uno de los países con mayor población indígena en América Latina¹, la diversa gama de expresiones culturales y lingüísticas, materiales e inmateriales, se hace patente en la forma y diario acontecer de los poblados urbano rurales que rediseñan la

¹ La población indígena representa el 49,95 % de los habitantes de Bolivia (con alrededor de 4.133.138 millones de personas de un total de 8.274.325 bolivianos) según el Censo Nacional de Población de 2001 (<http://www.ine.gov.bo>). Sin embargo, las organizaciones indígenas reclaman esos datos y, junto a algunos investigadores, sostienen que el 60% de la población boliviana se autodefinen como indígenas.

geografía de un país en el que sólo un 30% de su territorio (de las altas y frías tierras del altiplano y de los valles mezo térmicos que las vinculan con las llanuras orientales) alberga aproximadamente a 3,621.500 habitantes indígenas aymara, quechua y uru, y el restante 70% de esta superficie (propio de las cálidas tierras bajas de Amazonía, Oriente y Chaco) es ocupado principalmente por 291.729 miembros de treinta y tres pueblos indígenas (López 2005:38). Esta evidente composición multicultural y plurilingüe del país no comenzó a permear la estratificada y diglósica estructura estatal si no a partir de la lucha reivindicativa que los pueblos y organizaciones indígenas protagonizaron durante las tres últimas décadas. Así, además de lograr el reconocimiento legal del Estado boliviano de sus territorios, los cuales fueron titulados como Tierras Comunitarias de Origen (TCOs) y puestos en propiedad de los pueblos indígenas, los cuales, organizados y representados por sus propias instituciones políticas, actualmente gestionan dichas áreas en el marco de la ley 1715 INRA (Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria de 18/10/96), el movimiento indígena consiguió también que dos años antes el Estado boliviano, en la reforma constitucional de 1994, eleve a rango constitucional el carácter “multiétnico y pluricultural del Estado boliviano” y que, en el marco de la Ley 1565, Ley de Reforma Educativa, se diera margen a la participación indígena en la formulación de políticas educativas nacionales, mediante los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) y se inicie un proceso de implementación de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe para todos los habitantes del área rural y urbana, indígenas y no indígenas, fundado en el paradigma constructivista del aprendizaje y en la certeza que la diversidad es una ventaja comparativa y un recurso que orientará la transformación de la educación (López 2005).

Sin embargo, a trece años de haberse iniciado el proceso de implementación de la reforma educativa en Bolivia, la EIB no llegó a extenderse a todo el país y sólo fue implementada una modalidad bilingüe de la educación en algunas escuelas rurales con población indígena, principalmente en los valles y el altiplano boliviano. En el caso de los pueblos amazónicos mosetén, takana, tsimane', cavineño y movima, podemos afirmar que aunque algunas de sus escuelas sí recibieron nuevos materiales educativos y algunos de sus maestros sí recibieron alguna capacitación sobre la Reforma Educativa y la EIB, ésta no fue ni adecuada ni suficiente, pues estos materiales fueron escritos solamente en castellano y principalmente para el contexto urbano de las ciudades. Por otra parte, el bilingüismo en la educación estatal sólo pudo implementarse en los tres pueblos indígenas mayoritarios como son los que-

Capítulo 5

chuas y aymaras en los Andes, y los guaraníes en las tierras bajas, sin llegarse a realizar experiencias bilingües en los pueblos de la Amazonía, sobre todo porque estos 33 pueblos tienen, debido al manejo sostenible de frágil ecosistema amazónico, poca densidad poblacional y ni el gobierno, ni la cooperación internacional quisieron invertir en estas poblaciones de poca significación cuantitativa, pero de gran significación cualitativa debido a que esa diversidad cultural también significa una conservación de la biodiversidad existente en la Amazonía. En cuanto a las capacitaciones docentes hay que señalar que éstas fueron esporádicas y de baja cobertura y pocos maestros indígenas amazónicos concluyeron sus estudios, lo que se refleja en las escuelas de la región que no cuentan con maestros que hablen los idiomas mosetén y takana (EIBAMAZ 2006).

Así, además de no haber conseguido implementar la EIB en las escuelas de la región amazónica, los equipos técnicos de la Reforma no llegaron a cambiar las condiciones materiales de la educación escolar. En este sentido, las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje basadas en el dictado, el copiado y la memorización mecánica de la información; los contenidos de enseñanza y aprendizaje descontextualizados de la cultura, la lengua y el medio ambiente de los estudiantes indígena-amazónicos siguen constituyendo las prácticas docentes de aula. Las viejas estrategias de planificación docente siguen siendo guiadas por textos de apoyo elaborados en base al paradigma conductista, por libros escritos para el contexto urbano o por los cuadernos manuscritos que los mismos maestros elaboraron cuando aún estudiaban en las instituciones de formación docente o cuando daban sus primeras clases. De esta forma, el libro descontextualizado y la lengua dominante del castellano sigue determinando los tiempos y contenidos de la planificación educativa.

En el caso del pueblo tsimane' de la región de San Borja, hay que subrayar que la Reforma Educativa ni siquiera ingresó a sus escuelas, éstas continúan guiando sus procesos de enseñanza y aprendizaje en base a los contenidos, las metodologías, los materiales educativos (escritos en las cartillas de aprendizaje) y la formación docente diseñada y dirigida por los misioneros de "Misión Evangélica Nuevas Tribus", que si bien implementaron educación bilingüe, ésta fue de transición, pues en ella el uso de la lengua tsimane' en los primeros años de la escuela estuvo dirigida a forzar una transición definitiva hacia el castellano, a los patrones culturales de la sociedad dominante y a los lineamientos dogmáticos del cristianismo protestante. En consecuencia, aunque en teoría los misioneros expresaron interés por cooperar a las socie-

dades indígenas, en la práctica demostraron una escasa apertura y sensibilidad ante la diversidad ideológica y cultural de la realidad amazónica en la que trabajan.

En lo que respecta a la situación económica, social y política de los pueblos en cuestión que al final determinan el proceso educativo, hay que señalar que gracias a una incesante lucha por la conquista de sus derechos y a esforzadas marchas “Por el Territorio y la Dignidad”, que (atravesando más de 600 kilómetros de selvas y montañas) se realizaron para llegar a pie a la sede de gobierno, los pueblos indígenas del oriente boliviano consiguieron que a partir de 1990 el estado promulgue una serie de leyes, entre ellas la ley INRA, y otros decretos supremos reconociendo su cultura y el carácter legal de los territorios que históricamente ocuparon, logrando así contener la presión de ganaderos, empresarios forestales y inmigrantes provenientes de los Andes que ejercían presión y avasallamiento sobre su territorio mediante las políticas colonizadoras del Estado. De este modo, gracias al influjo revitalizador que los pueblos indígenas de la Amazonía recibieron con el reconocimiento legal de sus territorios y de sus organizaciones políticas locales podemos hablar de tres pueblos indígenas articulados y cohesionados en función a la gestión política, económica y cultural de los recursos.

Con la llegada a la presidencia del primer presidente indígena de América Latina, el dirigente aymara Evo Morales Ayma, la puesta en marcha de currículos propios en la educación escolar está más cerca de hacerse una realidad pues las políticas económicas, sociales y culturales de Bolivia hacen un viraje de la dirección neoliberal que llevaban y, en este sentido, se nacionalizan las empresas petroleras y otras compañías estratégicas para la economía del país, se interviene decididamente en los precios del mercado interno, se subvenciona la presencia de los niños en las escuelas públicas mediante el bono Juancito Pinto y las necesidades básicas de los ancianos distribuyéndoles bonos solidarios provenientes de los excedentes de los impuestos directos a los hidrocarburos y se plantea un proyecto de país multicultural mediante la formación de una Asamblea Constituyente que, pese a una fuerte oposición conservadora, aún busca re-fundar Bolivia a través de la aprobación de una nueva Constitución Política del Estado. De igual modo, se presenta al Congreso un anteproyecto de Ley de Reforma Educativa denominado “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” elaborado sobre todo por las organizaciones indígenas y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, pero que aún no cuenta con la aprobación del congreso debido a la oposición de los antiguos grupos de poder en él representados y a la oposición también de algunos secto-

Capítulo 5

res sindicales del magisterio, quienes por motivo de su formación marxista ortodoxa, ven las reivindicaciones culturales indígenas sólo como una forma de distraer la lucha de clases. Esta propuesta de ley, entre otras cosas, busca descentralizar la educación nacional y “Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto socio cultural, ecológico y geográfico a través de diseños curriculares propios de acuerdo a la sabiduría, pensar, sentir, hacer y ser de los bolivianos y bolivianas en el marco de los procesos de interculturalidad” (Anteproyecto de Ley de Reforma Educativa: 2006. <http://www.constituyentesoberana.org/info/?q=nueva-ley-educacion-avelino-perez>).

Es en este marco político que las organizaciones indígenas de cada TCO se apropian de los objetivos del Proyecto EIBAMAZ y los articulan a las directrices de los proyectos de vida y Planes de Gestión Territorial Indígena que tienen el objetivo de guiar y orientar su accionar institucional los próximos años. Así, desde mediados del año 2006, las organizaciones políticas indígenas y el PROEIB Andes realizaron un estudio de línea de base cuyos ejes de investigación se desarrollaron en torno a los aspectos sociolingüísticos, socioculturales y socioeducativos de sus comunidades. Fue sobre la base de estos hallazgos que el año 2007 estos actores acordaron reconstruir los contenidos de los y los sistemas de conocimiento vinculados a sus prácticas de cacería, pesca, agricultura, recolección, artesanía y etnomedicina compartidos por los pueblos de las TCOs takana, mosetén, tsimane’ y tsimane’ mosetén y las distintas formas que tienen los pueblos indígenas de enseñar y socializar a sus niños sobre estos conocimientos. Así, las principales preguntas de investigación de esta última etapa fueron ¿Cuáles son los ciclos de vida de los miembros de los pueblos indígenas participantes del EIBAMAZ?, ¿Qué, cómo, cuándo y dónde enseña y socializa cada una de estas sociedades a sus niños sobre sus instituciones sociales y los sistemas de conocimiento que sustentan las actividades que habitualmente realizan?

3 Cultura, territorio y currículo comunitario

Concebimos a la cultura como el conjunto de hábitos, conocimientos, prácticas y visiones de mundo socialmente organizados y compartidos, en estrecha vinculación con las condiciones materiales de supervivencia de cada sociedad y sus respectivos ecosistemas, es decir, con las características específicas del territorio que requieren ocupar para asegurar su reproducción física y cultu-

ral. De este modo, el territorio juega un rol trascendental en la construcción y socialización de conocimientos y hábitos de vida en los pueblos indígenas de la Amazonía, puesto que él, como yuxtaposición de tiempo y espacio y los ciclos naturales del ecosistema, determina la estructuración de un calendario de actividades productivas específico de cada pueblo y, por ende, de los procesos de intervención individual y social sobre el medio ambiente y de interacción entre los individuos que, a su vez, determinan los procesos educativos que en esa interacción se producen. Los indígenas mosetenes saben que cuando el *limoncillo* madura, en el mes de marzo, deben ir a las *cuchillas* (montículos escarpados con forma afilada) para cazar *taitetú*, *jochi*, venado o *sari*; en cambio, cuando el tiempo de la manzana de monte ha llegado, en octubre y noviembre, se dirigen hasta los chacos y las planicies de su territorio para proveerse de carne de *anta*. Cuando la *chima* madura, en febrero y marzo, van hacia los *chaparrales*, *barbechos* y *planicies* para cazar *pavas campanillas*, *pavas roncadoras*, *loros*, *parabas*, *parabachis*, *mutunes*, *taitetúes*, *venados*, *saris* y *jochis*. De igual modo, los takana saben que el *taitetú*, *el chanco de tropa*, *el huaso*, *el jochi pintado*, *la peta*, *el anta*, *el tatú*, *el pejichi*, *el tigre*, *el tigrecillo*, *el leopardo*, *el puerco espín* o *la carachupa* son animales que pueden ser cazados por la noche. Saben también que si desean elaborar productos artesanales o piezas de arte deben internarse en el monte alto para extraer madera de árboles gruesos y palmeras. En los meses de abril, mayo y junio deben ir a los barbechos para recolectar *semillas de lágrimas de maría* y *majillo*; en el mes de agosto recoger semillas de *sirari*, *sululu*, *ojo de toro*, *pachiuvilla*, *cari- cari*, *pakío* y *solimán*; en el mes de septiembre coger semillas de roble; en octubre y noviembre acopiar semillas de *palma marfil*; y de diciembre a febrero proveerse de *semillas de chonta loro* y *motacú*. En el mismo sentido, los tsimane' conocen detalladamente los componentes de su territorio y cada uno de los cambios que estos sufren durante los distintos periodos del año y de acuerdo a los ciclos naturales de maduración de los frutos silvestres que determinan los distintos hábitos alimenticios de los animales. Así, por ejemplo, ellos saben que cuando el *cedrillo* madura, lo cual sucede en el mes de abril, pueden cazar antas, que cuando el *majo* madura, en noviembre, pueden cazar *antas*, *chanchos troperos*, *taitetúes*, *jochis pintados*, *parabas*, *huasos* y *monos silbadores* o que cuando el *guapomó* o el *pacay* macho dan sus frutos, en agosto y septiembre, pueden ir al monte para cazar *monos silbadores*, *monos nocturnos*, *huasos*, *loros habladores*, *parabas* y *chichilos* que allí acuden a comer esas frutas. De este modo, cada una de estas sociedades posee un conjunto de indicadores natu-

Capítulo 5

rales que le revelan cuándo deben o no realizar determinadas actividades en las distintas áreas de su territorio y es precisamente en función a estos eventos climáticos del ecosistema que los agentes educativos interactúan con sus niños y dirigen sus aprendizajes ajustando continuamente su colaboración pedagógica, mostrando las formas adecuadas de asumir las actividades conjuntas, proporcionando información oportuna, seleccionando o facilitando el acceso a materiales de aprendizaje, evaluando y fortaleciendo los aprendizajes. Es en este sentido hablamos de Currículos Comunitarios, pues lo hacemos para referirnos a los programas culturales que tanto material como abstractamente sustentan la socialización y la educación infantil en cada una de estas sociedades. Consecuentemente, en sus respectivos currículos, los pueblos indígenas institucionalizaron los roles educativos de los actores sociales que intervienen en la formación infantil; de las actividades que diariamente en la comunidad y el monte; de los conocimientos, las destrezas y los valores socialmente apreciados; de los escenarios en los que acontecen las prácticas culturales y productivas; de los eventos naturales culturalmente significativos y de los materiales con los que los niños aprenden y participan en la vida social.

En este marco, cada currículo comunitario está orientado al desarrollo de capacidades físicas y cognitivas estrechamente conectadas con los requerimientos de los territorios que ocupan y, en términos generales, a la organización de estímulos culturales y físicos para el desarrollo de inteligencias priorizadas, competencias que permitan resolver los problemas planteados por el medio ambiente concreto en el que una sociedad vive. En este sentido, Bowers (2002), quién rememorando los trabajos de Sapir, Whorf y Vygotsky, hace referencia a las diferencias culturales de las formas de inteligencia, de las muchas maneras de conocer y del rol del lenguaje en el proceso de incorporación al grupo cultural y lingüístico al que se llega cuando se nace y de cómo éste codifica la forma en la que otros miembros piensan sobre el tejido constantemente cambiante de las relaciones que caracterizan a la vida diaria y codifica también la manera en que lo vivencian. En este sentido, la diversidad geográfica, lingüística y cultural del país testimonia también la convergencia de múltiples realidades en tiempos y espacios de interacción común. Del mismo modo, Bowers plantea que:

"En realidad, la evidencia de diferencias profundas en lo que podrían denominarse epistemologías culturales es más difícil de ignorar, especialmente ahora que los miembros de los grupos culturales previamente

marginados están publicando más artículos y libros. Aún hay otra manera de clarificar cómo la cultura influencia la forma de inteligencia exhibida por el individuo; a saber, el papel que los lenguajes de una cultura juegan en constituir y sostener una realidad intersubjetiva compartida que permite a sus miembros comprender y responder inteligentemente al uso que los otros hacen de un sistema compartido de símbolos.” (Bowers 2002: 91)

De hecho, la convivencia de sistemas de conocimiento indígenas y no indígenas y el desarrollo de inteligencias valoradas tanto por la sociedad occidentalizada como por las sociedades indígenas en ámbitos escolares es un desafío que los currículos propios no pueden dejar de asumir pues una lectura justa de la realidad multicultural y plurilingüe del país y las reflexiones epistemológicas de las corrientes teóricas contemporáneas así lo exigen. Por otro lado, es importante señalar que estos sistemas de conocimientos indígenas están íntimamente ligados a la conservación de los recursos de biodiversidad existentes en la Amazonía. Estos sistemas etnobiológicos y sus sistemas taxonómicos, así como las políticas territoriales y los sistemas productivos desarrollados históricamente por estas sociedades indígenas suponen la existencia y estructuración de modelos culturales de la naturaleza que han permitido la conservación de los recursos de la biodiversidad amazónica, mostrando que la naturaleza no es un dato presocial, sino un constructo cultural y epistemológico arraigado en prácticas rituales, simbólicas y educativas. Descola (1996) ha denominado “sociedades de la naturaleza” a esta convivencia de animales plantas, seres sobrenaturales y humanos que mantienen un buen orden y balance de los circuitos biofísicos mediante prácticas culturales específicas. Siguiendo este pensamiento Arturo Escobar (2000) sostiene la necesidad de desmontar la dicotomía moderna de naturaleza y cultura y más bien reflexionar sobre la manera como las sociedades establecen vínculos específicos entre la naturaleza y la experiencia cognitiva, simbólica y productiva que lo llevan a plantear el concepto de postdesarrollo como un forma alternativa al modelo capitalista, con otro modelo de vida y sociedad y una crítica radical del poder político planteada por las sociedades indígenas que harían repensar la globalización y la modernidad desde las sociedades locales donde la relación entre cultura y medio ambiente ocupa un lugar central. Bajo esta nueva luz de la importancia epistemológica que tienen los conocimientos indígenas sobre la amazonia, sobre la vida social que ella propicia y sobre los principios activos de los recursos que en él existen,

Capítulo 5

producto de un prolongado proceso de experimentación médica con plantas, grasas de animales, huesos, tierras y otros insumos naturales para curar las enfermedades que los aquejan y para construir nuevos conocimientos. Desde esta nueva perspectiva teórica, es menester asegurar que la escuela no castre, como lo ha ido haciendo hasta ahora, esta diversidad cultural sino más bien que la recree y la fortalezca desarrollando programas educativos sensibles a la pluralidad y transformando a las sociedades actuales en sociedades con conocimientos compartidos. Según la UNESCO:

“Desde el punto de vista de las sociedades del conocimiento compartido, resulta imperativo velar por una promoción eficaz de los conocimientos locales, en tanto que conocimientos vivos, y garantizar cuando sea necesario su protección contra todas las formas de biopiratería. Además, es importante recordar que el multilingüismo facilita enormemente el acceso a los conocimientos, sobre todo en el contexto escolar.” (UNESCO 2005: 163)

De esta forma, la apertura de la escuela a la diversidad no sólo cultural y lingüística sino también epistemológica abre la posibilidad de descentrar a la educación del conocimiento científico, el cual es sólo un método para interpretar y presentar la realidad, pero no es el único, y se trata de abrirlo al abanico de posibilidades y de fuentes de conocimiento manejados por los pueblos indígenas. Esa es la propuesta de la construcción de una metaepistemología propuesta por Edgar Morin.

4 Etnografía y participación indígena

El trabajo tiene un claro perfil etnográfico en cuanto pretende comprender lo que hacen, dicen y piensan las personas en el contexto de sus lazos culturales, simbólicos, sociales, económicos y las formas específicas de manejo de los ecosistemas y los recursos naturales que existen en su territorio. Este conglomerado de discursos y prácticas es el que determina la construcción social y epistemológica del territorio que es claramente, desde la percepción de los pueblos indígenas estudiados, la condición y la base material para el mantenimiento de la cultura y de cualquier propuesta educativa. En este sentido, la investigación ha prestado especial atención a las relaciones intersubjetivas que ocurren en la comunidad como un proceso permanente de cons-

trucción social de la realidad y el territorio desde la propia matriz cultural de los pueblos indígenas tsimane', mosetén y takana. Esta perspectiva émica de la investigación busca comprender las ideas y comportamientos humanos desde el punto de vista de los actores sociales, es una perspectiva de interpretación que busca situarse “desde adentro” en vez de la perspectiva exógena de las investigaciones académicas tradicionales. En este sentido, la investigación es una presentación de lo que dicen los protagonistas, pero también de las actuaciones no verbales de los actores sociales, reconstruidas mediante técnicas de observación participativas y no participativas.

Desde esta perspectiva émica de la investigación, un aspecto metodológico que debe destacarse en el proceso es la participación de investigadores takanas, mosetenes y tsimane' en el trabajo². Sin embargo, se debe notar que esta participación de los investigadores indígenas no se debió solamente a la importancia de la lengua indígena para la realización de las entrevistas con ancianos monolingües y para entender los procesos de construcción de conocimientos al interior de cada pueblo, sino, de manera fundamental, de responder al desafío metodológico y epistemológico de trabajar a partir del propio horizonte cultural y mental de los actores sociales. Estos investigadores indígenas han permitido plasmar las propias categorías de pensamiento de su cultura en una visión propia que supera largamente el rol de los investigadores indígenas de simples traductores y ayudantes de campo que les asignaba la investigación etnográfica tradicional. En el transcurso de la investigación ellos, impulsados por la coordinación del equipo y los principios etnográficos de la investigación, han trabajado en forma autónoma, han desarrollado sus propias metodologías de trabajo de acuerdo a su cultura y han introducido en la investigación las categorías culturales de explicación del universo, sobre todo en relación a cómo ven y reflexionan los mismos indígenas los procesos de aprendizaje de sus hijos y las metodologías que utilizan los adultos para reproducir sus sistemas de conocimiento y de valores en las generaciones más jóvenes.

Dada la importancia del concepto indígena de “territorio” en la construcción de la identidad cultural y del conocimiento, nuestra investigación hizo énfasis en comprender cuál es la relación que éste tiene con respecto a la formación social de los individuos y la reproducción de los distintos patrones

² La selección de los investigadores indígenas fue realizada por cada una de las organizaciones indígenas y el único requisito fue que supieran escribir la lengua indígena correspondiente. Al respecto hay que señalar que en caso de la lengua mosetén todavía no existe un alfabeto consensuado por los hablantes, lo cual, como sucede en otros pueblos amazónicos dificulta los procesos de escritura de esas lenguas.

Capítulo 5

culturales de los tres pueblos indígenas. En este sentido, en talleres comunales³, entrevistas grupales e individuales, se abordó la temática a partir de preguntas referidas a los escenarios de aprendizaje y a los contextos espaciales y temporales en los que se realizan las actividades productivas y cognitivas de los tres pueblos. De este modo, pudimos informarnos que tanto tsi-mané', mosetenes como takanas poseen su propio calendario y mapa epistemológico de los tiempos y los espacios en los que no sólo la comunidad realiza sus actividades culturales y productivas, sino también en la forma en la que suceden los distintos ciclos de la naturaleza de maduración de las frutas de la selva, la época de parición de animales o el desove de los peces que determinan las actividades productivas y, consiguientemente, los procesos de aprendizaje.

La orientación de este trabajo de investigación de dos años, y que es preparatorio para una fase de intervención educativa, ha pretendido superar una visión culturalista de la diversificación curricular, centrada sobre todo en la recopilación de cuentos y plasmada en las escuelas en las frecuentemente distorsionadas prácticas musicales que no respetan el calendario comunal y se limitan a ser representaciones escolares con trajes "típicos" que sólo lindan con el folklore, sin llegar a representar realmente el profundo sentido simbólico expresado por las sociedades indígenas en su vestimenta, los tejidos y su música. Por todos estos motivos y respondiendo a la histórica demanda de los pueblos indígenas de una educación productiva, la investigación sobre los sistemas de saberes de takanas, mosetenes y tsi-manes se enfocan en sus principales sistemas socio económicos. Los sistemas de saberes, elegidos en asambleas comunales y en conversaciones con ancianos de las comunidades visitadas y orientados por las organizaciones indígenas y sus planes de gestión territorial indígena en cada una de las Tierras Comunitarias de origen fueron: caza, pesca, agricultura, recolección de frutas silvestres, medicina y arte. Estos sistemas productivos y epistemológicos están, con mayor o menor intensidad, presentes en los tres pueblos; algunos, según las características concretas del ecosistema donde viven o su cercanía a los ríos u otra diferencia del entorno, privilegiarán la caza, la pesca, o la agricul-

³ Destacamos esta metodología por los buenos resultados que ha brindado ya que permite trabajar con información que es sometida a control social. A diferencias de las entrevistas individuales, donde el narrador tiene absoluta libertad para contar, en los talleres comunales estas narraciones son evaluadas colectivamente, a veces corregidas y, además, provoca que el mismo narrador piense que va a hablar ante los demás miembros de la comunidad. Por otra parte, lo que es más importante aún, los talleres comunales permiten que varias personas complementen la información, construyan un texto colectivo en un ambiente discursivo de conversación que es propio de las culturas indígenas.

tura, pero comparten la característica de que esos sistemas productivos son la parte fundamental de su vida económica y de sus intercambios simbólicos. Debemos señalar que estos sistemas productivos y epistemológicos no sólo se relacionan con la vida económica de las comunidades, sino que son parte integrante de una educación indígena que, además de transmitir información y contenidos técnicos, forman también a los niños en el sistema de valores morales y religiosos de la cultura a la que pertenecen y que se reproducen y transforman, al mismo tiempo, mediante sus prácticas educativas. Es importante señalar que metodológicamente y en el diseño de instrumentos la investigación se ha focalizado en analizar las formas cómo estas sociedades se reproducen de una generación a otra y en las metodologías utilizadas en las familias indígenas para generar esos procesos de socialización.

Antes de realizar cualquier intervención educativa, se ha preferido trabajar y sistematizar los currículos comunitarios extra escolares de la educación indígena para evitar subordinaciones del saber indígena a las estructuras escolares, a los contenidos y metodologías del orden civilizatorio de las sociedades industrializadas. Por supuesto se considera también la necesidad de trabajar los sistemas de conocimientos nacional y global para que el desarrollo de currículos propios o locales que se pretende realizar no produzca nuevamente sistemas de exclusión social de los niños indígenas que trabajan con estos currículos. Se trata de respetar los dos sistemas, visibilizar sus diferencias, pero tender puentes epistemológicos entre ambos.

La construcción de los currículos comunitarios ha sido una labor colectiva realizada en base a talleres comunales, historias de vida y entrevistas a profundidad donde se privilegiaron los sistemas de conocimientos considerados más importantes para la vida económica de los pueblos indígenas y según los ciclos de vida que, al determinar el grado de desarrollo físico y cognitivo del niño, también influyen en las actividades que sus padres les encargan y responsabilizan y, consiguientemente, condicionan las actividades de enseñanza y aprendizaje que los adultos realizan con los niños en cada una de las etapas de su vida. Estas matrices permitieron conocer primero los ciclos de vida de cada pueblo que en el caso de tsimane' es el siguiente:

Capítulo 5

Ciclo de vida del pueblo tsimane'

Edad	Denominación en lengua indígena	Características principales
0-1	Joino'- vodo'yi	Bebé recién nacido
1-2	Joino' vetsjoityi'	Bebé que se desteta
3-4	Aty fer mi'ij	Pequeño que ya camina bien
4-6	Miquity = Varón Miquis = Mujer	Acompaña a sus hermanos mayores y tiene la responsabilidad de proteger y apoyar a sus hermanos menores.
7-12	Ututy = Varón Utus = Mujer	En este periodo, la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y prácticas culturales de su comunidad son asumidos y desarrollados con mayor seriedad que en el periodo anterior.
13-18	Nanaty = Varón Nanas = Mujer	Planifica y realiza las prácticas culturales de su comunidad por su propia iniciativa. Tiene mayor independencia con respecto a los adultos y él mismo es un agente educativo respecto a sus hermanos menores.

Los ciclos de vida permitieron identificar que conocimientos y actividades tienen los niños indígenas en cada una de estas etapas, así como las metodologías con las que se construyen los procesos de enseñanzas y aprendizajes. La tercera columna de la matriz se refería al sistema de valores que interiorizan los niños indígenas durante su socialización. Dichos valores, en definitiva, son considerados fundamentales en la educación indígena puesto que su tarea no es sólo transmitir información, sino más bien formar personas con valores de solidaridad, reciprocidad, libertad e iniciativa personal. Esa primera matriz estaba ligada estrechamente al dato etnográfico en base a entrevistas realizadas a personas adultas y a niños de las comunidades visitadas y observaciones de campo (Véase anexo n° 1).

Posteriormente, después de hacer el trabajo de sistematización en gabinete de estas primeras matrices hasta obtener una matriz considerada como representativa del pueblo indígena, las diferentes matrices fueron validadas en asambleas de corregidores donde estuvieron presentes la mayoría de las

autoridades de las comunidades que conforman las TCOs y sus delegados de base. En la oportunidad de estos talleres comunales se llenaron las matrices sobre que sabe el niño ¿Qué hace? ¿Cómo ha aprendido? ¿Quiénes le enseñaron? ¿Qué materiales se utilizan en la enseñanza? y ¿Dónde ha aprendido? (Ver anexo 2)

La elaboración de estas matrices ha permitido identificar claramente a los principales agentes educativos locales, las metodologías que son utilizadas en los procesos de aprendizaje de los niños indígenas, los escenarios donde se producen estos procesos cognitivos y los materiales que son utilizados en la enseñanza. Sin duda alguna, todo esto nos permitió comprender que las metodologías activas con las cuales aprenden los niños indígenas en la familia fácilmente pueden orientar las prácticas de aula y ayudar a superar esa educación basada en la copia, el dictado y el aprendizaje memorístico, denominada por Paulo Freire como “educación bancaria” (2005). La identificación de agentes educativos locales y de escenarios de aprendizaje comunitarios como el monte en la cacería, ríos y lagos en la pesca o las parcelas productivas en la agricultura, puede plantear posibles actividades didácticas fuera de aula con el propósito de producir un necesario acercamiento de la escuela a la vida de las comunidades indígenas. Finalmente, el trabajo acerca de los materiales educativos utilizados por los pueblos indígenas puede ayudar a superar la cultura escolar que espera todo del estado, la cooperación internacional y de las ONGs y contribuir a que los maestros planteen ellos mismos sus materiales didácticos a partir de los insumos, tanto naturales como intelectuales, existentes en las comunidades y puede significar una relativa autonomía didáctica y un profundo proceso de descentralización educativa.

Todas estas actividades cognitivas de los niños mosetenes, tsimane’ y takanas han sido reconstruidas en lengua indígena y en base a los ciclos de vida existentes en cada uno de estos pueblos. En este sentido, los ciclos de vida son verdaderos orientadores del desarrollo cognitivo del niño indígena y con seguridad pueden ser de gran ayuda para la planificación y el trabajo de los maestros de las escuelas con población indígena puesto que pueden informarles sobre los conocimientos y los valores culturales de sus estudiantes.

Finalmente, hay que apuntar que en cada una de la Tierras Comunitarias de Origen se elaboraron matrices de los seis sistemas de conocimiento y en ellas se concentró la información concerniente a cada uno de los ciclos de vida de los pueblos takanas, tsimane’ y mosetenes, y que es lo que hacen y aprenden los niños indígenas en cada una de estas etapas de su vida y que están signadas claramente en cada una de las lenguas indígenas. Para esta

Capítulo 5

última matriz se ha utilizado el término de currículo comunitario para destacar que la educación de estos pueblos indígenas es también formal, planificada e institucionalizada por las mismas sociedades indígenas y seguir caracterizándola como informal no es sino un resabio del pensamiento etnocéntrico y colonial (Véase Anexo N° 3). En estos pueblos indígenas, el aprendizaje infantil en gran parte es estimulado por los padres de familia para que el conocimiento sea construido por el niño a partir de sus desarrollos físicos y cognitivos e inquietudes individuales, donde los adultos, además de considerar la edad de los niños, fomentan e incentivan la curiosidad y el interés personal de cada niño y en esa dirección van sus esfuerzos educativos.

En realidad, la educación intercultural y bilingüe es una apuesta teórica y metodológica de mejorar la calidad educativa a partir de la cultura y la lengua propias de los niños indígenas que asisten a las escuelas. Se pretende lograr menor deserción escolar y disminuir los índices de repetición en las escuelas, pero, el desafío es construir también nuevos indicadores de calidad educativa que contemplen variables como la satisfacción del niño por hablar su lengua y tratar los conocimientos de sus mayores en aulas cada vez más democráticas. De este modo, en vez de despreciar su cultura, los niños tienen la oportunidad de fortalecer su identidad étnica y de desarrollar su autoestima en las escuelas que hasta ahora los han negado, sistemáticamente, como personas y como colectividad cultural y lingüística. Sólo así, se podrá lograr que los niños indígenas aprendan a gusto en las escuelas y, al fin, que puedan apropiarse de la escritura para utilizar el temible poder que ella posee y que fue buscado sistemáticamente por los pueblos indígenas.

5 La educación mosetén, cavineña, tsimane', movima y tsimane'-mosetén

En 2006, fruto del proceso de investigación desarrollado en las tierras comunitarias de origen mosetén, cavineña, tsimane', movima, takana y tsimane'-mosetén actualmente se cuenta con cinco informes de línea de base que presentan detalladamente la situación sociocultural, socioeducativa y sociolingüística de los pueblos indígenas participantes del EIBAMAZ. En estos informes se recogen una serie de datos sobre la realidad actual de los pueblos indígenas, entre ellos los referidos a la constitución familiar; la organización y estructura política de cada comunidad y de la TCO; la distribución de roles de género y generacionales en la familia y la comunidad; el estado de titula-

ción de los territorios indígenas; las principales actividades económicas que desarrollan y una aproximación descriptiva a los conocimientos que las sustentan, al igual que la situación lingüística y educativa en los poblados de las TCOs estudiadas (evidenciado un proceso generalizado de pérdida de las lenguas indígenas, la existencia de instituciones educativas propias en los pueblos indígenas y notorios problemas de cobertura y deserción escolar).

Es a partir de los resultados de los estudios de línea base realizados el 2006, que el año siguiente, el 2007, los equipos de investigación de las 4 Tierras Comunitarias de Origen tsimane', mosetén, takana y tsimane'-mosetén emprenden un estudio etnográfico de los saberes indígenas y de los procesos de socialización infantil desarrollados tanto en la familia como en la comunidad para que estos sirvan como insumos en la elaboración de la educación escolar propia por parte de estos pueblos indígenas. Como producto de estas investigaciones podemos afirmar con certeza que los pueblos indígenas poseen un sistema educativo formal que al igual que la escuela u otra institución educativa de la sociedad occidental posee un currículo institucional que guía los procesos educativos comunales. Este currículo posee sus propios contenidos de aprendizaje (que en el ámbito local son los complejos sistemas de conocimiento que sustentan las prácticas económicas y culturales de cada uno de los pueblos indígenas); una graduación de las enseñanzas y de los aprendizajes según el desarrollo cognitivo y físico de los niños determinado por los ciclos de vida por los que atraviesan los niños indígenas. Un sistema educativo que posee sus propios agentes educativos tradicionalmente institucionalizados; metodologías de enseñanza y de aprendizaje específicas que estos agentes educativos implementan, y materiales e instrumentos de aprendizaje para cada uno de los ciclos de vida, que se utilizan en escenarios temporales y espaciales específicos para cada actividad educativa y, finalmente, criterios propios de evaluación y validación de los aprendizajes.

En cada uno de estos pueblos, según sus ciclos de vida cosntruidos por la cultura y especificados calramente en cada uno de estos idiomas, niños y niñas poseen características físico-cognitivas específicas, razón por la cual los materiales, los contenidos, las metodologías, las actividades y los escenarios de aprendizaje varían en función de las capacidades reales de los niños y a las necesidades impuestas por su territorio, así por ejemplo, en un principio los niños son llevados por sus progenitores hasta los lugares en los que realizan prácticas productivas o son dejados al cuidado de sus hermanos mayores mientras ellos trabajan. En esta etapa, se privilegia la observación y la imitación como estrategias de enseñanza y aprendizaje en un proceso educa-

Capítulo 5

tivo que podría ser denominado “modelado de niños en contextos reales”, pues los padres, madres u otros familiares constituyen el modelo a seguir y así se hace posible la identificación del niño con el rol y la personalidad de los cuidadores que tienen el mismo sexo, reconstruyendo así los roles de género característicos de cada cultura. Posteriormente, los padres les construyen un andamiaje teórico y práctico que sustentará nuevos aprendizajes brindando explicaciones sobre las experiencias que vivencian sus hijos o acompañando y guiando el desempeño de las tareas que ellos mismos les asignan.

Alternamente, los niños conforman pequeñas comunidades de aprendizajes en las que comparten conocimientos sobre su realidad, juegan a imitar la conducta de los adultos y a reproducir las instituciones de su comunidad, inspeccionan el territorio que rodea a su localidad, participan en actividades de trabajo y aprendizaje colectivo de acuerdo a su edad. De igual forma, al ser vinculados con las actividades realizadas por sus padres, los niños escuchan las conversaciones de los adultos y preguntan sobre el universo de elementos que observan aprendiendo en contextos altamente significativos, así también, más tarde, los niños tienen la oportunidad de interactuar con los objetos de aprendizaje asumiendo por sí mismos algunas tareas que realizan los miembros de su familia y su comunidad. Así, los niños de siete años en adelante aprenden a manejar los pequeños arcos y flechas que los adultos ritualmente les fabrican y empiezan a practicar su puntería en frutos colgados en las ramas, pájaros, insectos o los peces de los arroyos cercanos a su comunidad. Las niñas, en cambio, aprenden las artes del tejido con algodón asumiendo la responsabilidad de tejer sus propios *maricos* (bolsones de algodón) en un prolongado y complejo proceso de aprendizaje dirigido por sus madres (EIBAMAZ 2008).

En este sentido, las instituciones educativas indígenas han probado su validez en la vida social y la realidad material específica de cada una de las sociedades, puesto que forman a sujetos con valores, conocimientos y habilidades adecuados para los problemas específicos de la realidad en la que viven y de acuerdo a los ecosistemas que intervienen para utilizar de manera apropiada y sostenible los recursos naturales que en ellos existen y que sirven para realizar sus actividades de supervivencia y de expresión artística de acuerdo a su cultura. Así por ejemplo, a través del aprendizaje de la historia oral y mítica de sus ancestros, los indígenas saben que los árboles y los animales del monte son custodiados por seres espirituales que los protegen y que tienen el poder de castigar a quienes acaben con su vida o les lastimen

sin una razón justificada. Para estabilizarse emocionalmente y curar sus enfermedades los nativos aprenden a desplegar complejos procedimientos mágico-religiosos y a combinar también los principios activos de una infinidad de hierbas, resinas, grasas de animales, insectos, tierras, fibras, huesos y otros insumos medicinales existentes en su medio ambiente y que mediante la educación son transmitidos de generación en generación. Para realizar sus actividades agrícolas los comunarios aprenden a reconocer e interpretar indicadores naturales que les informan sobre los cambios climáticos y sobre las características del ciclo temporal en el que se encuentran, así, los indígenas takana saben que cuando las hojas del *ambaibo* se voltean, cuando el Tucán canta, cuando las hormigas vuelan o cuando los chanchos giran alrededor de sus viviendas, comenzará a llover muy pronto. Para dedicarse a la cacería, mosetenes, takanas o tsimane', aprenden formas adecuadas de orientarse y de desplazarse en el monte, las plantas que podrían salvarlos si sufrieran un accidente o si fueran mordidos por víboras venenosas; el significado de los sueños que les anuncian la proximidad de sucesos desafortunados; los tiempos y lugares en los que pueden obtener sus alimentos y aquellos lugares específicos en la selva, donde, según las épocas de maduración de los frutos silvestres, los animales acuden a comer o a los salitrales donde van complementar su dieta con sal o los lugares donde por ejemplo los chanchos tropeiros acuden a bañarse cuando hace demasiado calor y untarse el cuerpo con barro para evitar la picadura del tábano u otros insectos característicos de la región amazónica.

Si bien el currículo escolar puede seguir un proceso independiente de las actividades realizadas fuera de la escuela, el currículo comunitario no, pues está fuertemente asentado en las prácticas que diariamente realizan los niños junto a sus padres y hermanos mayores, es decir, en torno a las actividades productivas que su sociedad realiza en un territorio que se transforma continuamente. Además, debido a que dichas prácticas son el resultado de múltiples eventos naturales, las interacciones de los aprendices con sus cuidadores y con los objetos de aprendizaje se desarrollan en el marco de un itinerario temporal y espacial fijado por el territorio específico de cada pueblo, lo que nos permite afirmar también que existe una ruta espaciotemporal para el aprendizaje de los sistemas de conocimiento indígenas. Es en este sentido que en el EIBAMAZ se reconstruyó la forma cómo los currículos comunitarios facilitan la formación social y el aprendizaje por parte de los niños de los complejos sistemas de conocimiento propios de su pueblo, entre ellos los referidos a la cacería, la pesca, la recolección de frutos silvestres, el arte y la

Capítulo 5

artesanía, la agricultura y la etnomedicina. Hay que apuntar, como se explicó en la descripción metodológica, que la reconstrucción de contenidos, metodologías, actividades de aprendizaje, materiales educativos, etcétera, se realizó según en el horizonte cultural local y siguiendo los criterios taxonómicos propios de cada pueblo.

Es por medio de este preciso sistema educativo que los mosetenes, takanas y tsimane' han podido reproducir su propio sistema taxonómico de clasificación de los animales y distinguir detalladamente las diferentes especies que existen dentro de esta clasificación general. El siguiente cuadro de contenidos de la cacería del currículo comunitario del los tsimane' y mosetenes reproduce parcialmente este complejo sistema clasificatorio:

Nanayi' in (Aves)
Muiyas mi'is in (Aves que andan por el suelo “corredores”)
Muijyas mi'is jebakdye' in (Animales del suelo)
Chewes dārā'ches mi'is jebakdye' in (Monos, trepadores o animales que viven en los árboles”)
Sana' mi' is in (Reptiles o “animales que se arrastran por el suelo”)
Okoko in (Anfibios)

Así, los nativos estudian a los animales y los clasifican según el tamaño, el color, el sabor, la forma, los movimientos, los sonidos que emiten, los alimentos que consumen, los lugares en los que viven, las huellas que dejan a su paso y la relación de convivencia con otros animales, conformando así su propio sistema taxonómico de acuerdo a la epistemología indígena. De igual forma, gracias a la importancia que para los indígenas tiene el conocimiento de sus territorios y de los acontecimientos que en ellos se suscitan (producto de la convergencia entre tiempo y espacio) los cazadores mosetenes, takana o tsimane' saben detalladamente cuándo y dónde pueden cazar a sus presas y conocen con la misma profundidad el comportamiento de animales, de plantas y de los espíritus del monte durante los diferentes periodos del año, es decir, en el periodo lluvioso, en el periodo seco y en el periodo frío. En este sentido, los indígenas saben qué animales pueden encontrar y cuándo pueden hacerlo en los *bañeros*, *salitrales*, *palmares*, *bajuras*, *chaparrales*, *bejucales*, *jatatales*, *fruteros*, *barbechos* y otros escenarios de su territorio.

6 Algunas reflexiones sobre el proceso

La principal conclusión metodológica es que para la investigación etnográfica de sistemas de saberes indígenas es indispensable la participación de hablantes y pensadores de las lenguas indígenas, sólo así se puede iniciar una investigación émica que reconstruya la matriz cultural de los pueblos con los que se trabaja, donde ya no prima el trabajo “sobre”, “acerca de” de los pueblos indígenas, sino un trabajo con ellos, con instrumentos que permitan que sean los propios indígenas los que hablen en la investigación y construyan los sentidos sociales que se juegan en el texto. Siempre en relación a la metodología, otro hallazgo importante fue constatar que la estrategia metodológica indígena de enseñanza de los niños basada en la construcción de los conocimientos por parte del propio niño, los padres tsimane’, mosetenes y takanas más que transmitir contenidos a los niños mediante la reproducción del mensaje escrito como sucede en la escuela, lo que hacen es incentivar a los niños a construir sus propios conocimientos mediante la curiosidad, la pregunta, la imitación y el ejemplo práctico. Aprenden haciendo, pero también escuchando, y el principal objetivo de la educación indígena es desarrollar la atención y el espíritu de indagación en los niños.

La educación indígena es también formal e institucionalizada. Sostener lo contrario es sólo una forma de etnocentrismo. En los pueblos indígenas visitados el espacio y el tiempo constituyen una sola unidad que organiza y ajusta las actividades epistemológicas y productivas de sus habitantes. Es de este modo, que cuando se examinan los ciclos de vida y el desarrollo físicos y cognitivos de los niños indígenas, el territorio juega un rol preponderante, puesto que él, como relación de espacio y tiempo y los ciclos de la naturaleza, se constituye en el escenario que no sólo propicia los aprendizajes y las enseñanzas culturales sino que también activa las metodologías y el uso de materiales didácticos en dichos procesos. Esta construcción epistemológica del territorio es más notoria cuando se trata de los sistemas productivos y los procesos cognitivos que estas prácticas generan. Se puede afirmar que la organización de los saberes de estos tres pueblos indígenas están articulados en relación a las estaciones climáticas de épocas de lluvias y secas, el florecimiento de frutos del monte que en épocas determinadas se producen y las variables de los ecosistemas que la precipitación pluvial produce y que condicionan las prácticas productivas no solamente agrícolas, sino también de la caza, la pesca y la recolección de frutas silvestres. Cada estación del año condiciona no solamente las actividades productivas, sino también los espacios

Capítulo 5

de concentración de las actividades humanas en el territorio y los consiguientes procesos cognitivos que se desarrollan en esos escenarios. De este modo, advertimos que con el cambio climático no solamente cambia el paisaje en el que se desarrolla la vida comunitaria, sino también se modifican las condiciones materiales de producción cultural, en este sentido, cambian también las respuestas que las comunidades tienen con respecto a su medio ambiente y se modifica la intervención de cada uno de los individuos sobre la vida social en la que participa. Este permanente cambio de escenario, tanto físico como temporal, conlleva también la emergencia de conocimientos específicos sobre las relaciones intersubjetivas concretas que el individuo tiene con el medio que le rodea, es por esta razón que en el ámbito indígena, la ayuda justa que un cuidador otorga a su aprendiz cuando este se enfrenta a un determinado problema de su realidad sólo se comprende y tiene sentido en el marco del contexto territorial en el que este se desarrolla. En este sentido, la organización del currículo está marcada por los distintos momentos de las estaciones del año y determinada por el territorio donde se realizan las actividades productivas y los consiguientes procesos de aprendizaje que se activan en los niños indígenas. En este sentido, el territorio es una construcción social y epistemológica. Una reflexión metafórica, permitiría considerar al territorio como a una inmensa escuela, donde las estaciones del año jugarían un rol distribuidor del tiempo de los aprendizajes similar a aquel que cumple el horario en las aulas escolares. Este trabajo precisamente ha tratado de develar esa intrincada y compleja relación que existe entre el territorio, los ciclos climáticos y las construcciones epistemológicas que se generan en la sociedad mosetén, tsimane' y takana.

En relación a los materiales didácticos, las investigaciones realizadas han mostrado que los indígenas pueden contribuir con materiales contruidos con materias primas del entorno y contribuir así, a descentrar los procesos de enseñanza del libro, que la educación sea activa como lo es entre los tsimane', mosetenes y takanas. Actualmente el desarrollo de los aprendizajes y las actividades de aula están casi el 100% centradas en el libro, donde predomina la lógica de la copia y el dictado, por eso es importante poder recuperar en las actividades de aula esos principios activos de la pedagogía indígena, para poder lograr que los niños produzcan textos significativos y razones para solucionar problemas de su vida cotidiana en relación a los ecosistemas donde viven.

Bibliografía

- Bowers, C. A. (2002). *Detrás de la apariencia: hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC
- Descola, P. (Ed.) (1996). *Nature and Society. Anthropological Perspectives*. Routledge, Londres
- EIBAMAZ a (2007). *Saberes y aprendizajes en el pueblo Tsimane'- Mosetén de Pilón Lajas*. Cochabamba, Bolivia. (en prensa)
- EIBAMAZ b (2007). *Saberes y aprendizajes en el pueblo Tsimane'*. Cochabamba, Bolivia (en prensa)
- EIBAMAZ c (2007). *Saberes y aprendizajes en el pueblo Takana*. Cochabamba, Bolivia. (en prensa)
- EIBAMAZ d (2007). *Saberes y aprendizajes en el pueblo Mosetén*. Cochabamba, Bolivia. (en prensa)
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o postdesarrollo*. En: *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencia sociales*. Buenos Aires. CLACSO
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, 2º edición, Siglo XXI editores.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones, La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz, Plural Editores.
- Morin, E. (1999). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra. Madrid, UNESCO.
- Mayenne, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia.

Capítulo 5

ANEXO N° 1: MATRIZ DE TESTIMONIOS

EIBAMAZ – Elaboración de currículo local – Pueblo tsimane’

Instrumentos para diseño curricular

Sistema de conocimiento: agricultura

Secuencia etárea

El presente instrumento refleja la primera versión de los ciclos etáreos del pueblo tsimane’. Ésta fue enriquecida y completada en base a talleres realizados con los ancianos y ancianas sabias del pueblo tsimane’.

Edad Auto denominación	Competencia: Conocimientos (Co) Habilidades (H) ⁴	Testimonios / Observaciones	Metodología
0-2-3 años Joino (Bebé)	<ul style="list-style-type: none">-Reconoce la casa y el terreno de la casa donde hay productos agrícolas (Co)-Toca los productos que se encuentran en las inmediaciones de la cocina. (H)- Gatea en las inmediaciones de la casa y fuera de ella donde se encuentra la madre.(H)-Interactúa con los elementos que hay en su entorno a través del juego: recoge palitos pequeños o ramitas también tierra para jugar tocando y moviendo.(H)-Reconoce sensaciones de frío, calor, luz, oscuridad y viento.(Co)-Mueve su cuerpo en dirección a las personas que se encuentran cerca de él: padres, familiares. (H)	<p>La madre trabaja su terreno desyerbándolo con machete, junto con sus hijos mayores; a un costado de la madre a dos metros de distancia, se encuentra uno de sus hijos pequeños de un año de edad. Es un día nublado y frío, el viento sopla fuertemente, el niño no se encuentra abrigado, el niño se estremece cuando el viento sopla fuertemente. (Obs. San Antonio. 17/05/07)</p>	<p>Los niños aprenden mediante:</p> <ul style="list-style-type: none">-La observación del entorno de la casa: cuarto principal, cocina y del chaco familiar.-El contacto con la tierra, las plantas, los productos, insectos, animales, con las variaciones climáticas.-La enseñanza de sus padres, quienes les instruyen mostrándoles sus acciones en la actividad misma y mencionándoles los nombres o productos de las cosas.-Repitiendo las palabras que los padres le dicen.-El joino’ aprende imitando lo que observa de sus padres, de sus hermanos mayores.-El joino’ aprende jugando en su entorno, realizando las actividades agrícolas

⁴ Las abreviaciones (Co), (H) corresponden a Conocimiento y Habilidad respectivamente.

Testimonios / Observaciones	Valores / Actitudes	Testimonios/ Observaciones
<p>Cuando hay hermanos de diferentes edades en el chaco, el padre enseña a los más grandecitos y el joíno' = bebé observa y escucha lo que el padre, la madre hace o dice llevándose a cabo el aprendizaje verbal de los más pequeños. (Obs. San Antonio.19/05/07)</p> <p>El conocimiento que aprendemos con el padre sobre agricultura de 0 a 3 años cuando estamos mas chico todavía solo jugamos con nuestro hermano y el hermano nos cuida cuando la mamá no está si es que la mamá trabaja, y con el hermano aprendemos a hablar con también con el padre aprendemos hablar con el y también con la madre aprendemos a hablar nos dice con buenas palabras y también nuestro papá nos lleva al chaco nosotros solo jugamos allá hacemos casitas y descansamos. (Luciano Roca. S.B.27/07/07)</p>	<p>-El niño o niña a esta edad está en contacto con la familia, con los hermanos y hermanas mayores que lo cuidan se relaciona jugando en contacto directo con su entorno.</p> <p>-Tiene una actitud lúdica y de atención a lo que sucede a su alrededor.</p> <p>-Se relaciona activamente, con el juego, no es pasivo.</p> <p>-Interactúa con los miembros de la familia</p> <p>-Valores sobre la familia, se da cuenta de la ayuda, atención de los padres y los familiares que lo cuida, lo atienden, lo alimentan y lo visten.</p>	<p>Mientras los padres estaban en el chaco de plátano limpiándolo con machete en mano, a unos 3 metros de ellos se encontraban 3 de sus hijos, uno de ellos, un bebé de aproximadamente un año de edad que se mecía en una pequeña hamaca improvisada entre dos troncos medianos, la hija mayor de 5 años mecía a su hermano, mientras el otro hermano menor jugaba con tierra, ramas y hojas a los pies de la hamaca y de sus dos hermanos. (Obs. San Antonio.16/05/07)</p>

Capítulo 5

ANEXO N°2: MATRIZ TSIMANE' MOSETÉN

Sistema de Conocimiento: Cacería

Varón: Mikity (tsi) Ichu'kity (mos)

Mujer: Mikis (tsi) Ichu'kis (mos) Desde que habla y camina sólidamente hasta que comienza a practicar con el arco (de 1 año ½ +/- hasta los 6 años +/-).

¿Qué sabe?	¿Qué hace?	Animales que caza	¿Quién le enseña?	¿Cómo aprende?	Materiales de aprendizaje	¿Dónde se aprende?
Conoce algunos nombres de animales.	Mikity y Mikis (niño y niña). Esperan a su papá que fue de caza para preguntarle algunos aspectos sobre la cacería. (Qué es eso papá, qué se llama)		El papá es quien les enseña los nombres de los animales que cazó.	Aprenden observando, escuchando y pronunciando los nombres de los animales.	<ul style="list-style-type: none"> Animales que cazó el padre. 	Aprenden en el hogar.
Conoce cómo descuartizan los animales.	Mikity y Mikis (niño y niña). Colaboran a sus padres, alcanzan el cuchillo, agarrando las patas del animal para descuartizarlo, en el caso de que sea de noche sostienen la linterna.		Los padres, les enseñan a sostener al animal y a usar el cuchillo.	Aprenden escuchando y mirando la forma de descuartizar a un animal.	<ul style="list-style-type: none"> Cuchillo. Linterna. Machete. 	Su principal escenario de aprendizaje es el hogar.
Imagina cómo es la cacería en el monte.	Mikity y Mikis (niño y niña). Escucha y pregunta a su papá atentamente cómo cazó al chancho tropero, y juega con sus hermanos como si estuvieran cazando algún animal.		Sus familiares les enseñan cómo se caza en el monte o en la selva, asimismo, los hermanos también colaboran en la enseñanza.	Aprenden escuchando e imaginándose mediante el juego de la cacería.		Aprende en el hogar y en entornos cercanos al hogar.

ANEXO N°3: CURRÍCULO COMUNITARIO DEL PUEBLO TAKANA

Sistema de Conocimiento: CAZA

Ciclo etéreo: Edhe chidhi (ya está jovencito) Epune chidhi (ya está jovencita) de 6 a 12 años

Capítulo 5

Saberes	Contenidos	Actividades y Escenarios de aprendizaje
- El Edhe chidhi alista diestramente las herramientas de cacería que debe llevar cuando acompaña a su padre al monte (marico, machete, honda, tapeque, anzuelo) (H)	Para este saber se desarrollan los siguientes contenidos: Procedimientos para cazar: Preparar las herramientas. (Para mayor detalle véase sección 4: Técnicas)	- El padre lleva a su hijo en calidad de compañero cuando va a cazar de día. El niño prepara las herramientas necesarias según le indica su padre. Escenarios: hogar
- El Edhe chidhire conoce la chirapa ⁵ (shika) como la vestimenta necesaria para ir de cacería. (Co)	Para este saber se desarrollan los siguientes contenidos: Procedimientos para cazar: Ir con chirapa o ropa vieja (Para mayor detalle véase sección 4: Técnicas)	- El Edhe chidhi observa que su padre viste chirapa cuando va a cazar. Escenarios: hogar
- El Edhe chidhi tiene la capacidad de cargar los animales pequeños y medianos que su padre, sus hermanos mayores o sus perros cazan en el monte. (perdiz, pava, tejón) (H)	Para este saber se desarrollan los siguientes contenidos: : Lo que nos toca hacer ahora - Lo que hace el hombre (papá) cuando va a cazar. - Lo que hace la mujer (mamá) - Lo que hace el hijo mayor - Lo que hace la hija mayor - Lo que hacen los hijos pequeños (Para mayor detalle véase sección 3: Organización socio espacial)	- El Edhe chidhi transporta en su marico, en pancho o en un yamachí los animales pequeños que el padre, hermanos o los perros cazan Escenarios: monte
- El Edhe chidhi reconoce a través de la observación la senda donde hay animales, cuando acompaña a su padre. (H)	Para este saber se desarrollan los siguientes contenidos: Lugares en los que se encuentran animales para cazar: Barbechos Arroyos Chaparrales Bejucales Jajatales (Para mayor detalle véase sección 2: Medio ambiente)	El Edhe chidhi camina detrás del padre cuando lo acompaña a cazar y observa todo lo que está en el entorno natural, preguntando a su padre si encuentra algo que le llama la atención. escenario: Monte, sendas
- El Edhe chidhi sabe que es preciso no hacer bulla cuando va al monte a cazar con su padre.(Co)	Para este saber se desarrollan los siguientes contenidos: Procedimientos para cazar: No hacer bulla (Para mayor detalle véase sección 4: Técnicas) Como complemento: Guardar silencio para escuchar el habla del monte (Para mayor detalle véase sección 6: Religiosidad y tradición oral)	- El Edhe chidhi va en calidad de compañero cuando el padre va a cazar de día. Cuando el Edhe chidhi acompaña a su padre, camina detrás de él conversando. Si escuchan un animal, el padre le recomienda que guarde silencio. Camina detrás de su padre guardando silencio cuando lo acompaña. Recorre dos horas de caminata (10 Km.) cuando acompaña a su padre por el monte. -Un Edhe chidhi a esta edad caza monos pequeños Escenarios: monte

⁵ Vestimenta vieja que se emplea para la cacería y para el trabajo agrícola.

Metodología	Materiales y otros elementos de aprendizaje	Evaluación
- El Edhe chidhi aprende de las recomendaciones y explicaciones que su padre le da respecto a los materiales que debe preparar para ir al monte con él.	Material: Marico, machete, honda, tapeque	El padre evalúa: - La pertinencia de los materiales transportados hasta los sitios de caza.
- El Edhe chidhi aprende observando la vestimenta de su padre cuando va de cacería. - El Edhe chidhi aprende de las explicaciones de su padre respecto a la vestimenta de trabajo.	Material: Chirapa	El padre evalúa: - La relación entre la actividad que se realiza en la comunidad y la vestimenta que se debe usar.
- El Edhe chidhi aprende de las explicaciones de su padre. - El Edhe chidhi aprende observando a su padre cuando carga animales.	Material: Animales pequeños, marico, pancho, yamachí	El padre evalúa: - La resistencia del Edhe chidhi para cargar el animal.
- El Edhe chidhi aprende observando su entorno natural. - El Edhe chidhi aprende de las explicaciones que le da su padre.	Material: huellas, árboles	El padre evalúa: La certeza con que reconoce las sendas de los animales.
- El Edhe chidhi aprende acompañando a su padre al monte a cazar.	- El habla del monte - Los sonidos de la naturaleza	- El padre evalúa: - La capacidad para guardar silencio - La resistencia del Edhe chidhi en la caminata.

CONCLUSIONES FINALES

Juan de Dios Simón

Resultados principales

Deseo presentar los resultados principales alcanzados en el proceso para luego referirme a aquellos que pueden tener alguna continuidad:

(a) Se ha rescatado el enfoque educativo y pedagógico de la investigación en EIB con la participación de actores indígenas.

Por rescate de lo pedagógico, nos referimos a que se ha logrado un encauzamiento hacia la educación, al diálogo cognitivo, de saberes y conocimientos, de actitudes humanas. Se puede observar una disminución de la dependencia de las corrientes lingüísticas y antropológicas que influenciaban demasiado las dimensiones de la EIB, que en el pasado habían escondido todo el desarrollo, psicológico, biológico, social y espiritual de la persona colectiva y se habían privilegiado del estructuralismo de las lenguas y las culturas con un fuerte sesgo antropocéntrico.

Esta situación limitaba ver otras dimensiones esenciales de la EIB, tales como la esencia de la educación endógena, familiar, comunitaria, su carácter político en el movimiento de pueblos y nacionalidades indígenas, su abordaje económico y la de los derechos colectivos al territorio, autodeterminación y autonomía relativa. Con la investigación aplicada a la educación y participación de indígenas en el proceso, se ha reconstruido un camino hacia la educación para el “buen vivir” y el logro de “la plenitud” de la vida.

(b) Documentación de los conocimientos colectivos amazónicos y mayas que trascienden las fronteras políticas e históricas de los países.

La investigación reforzó el indicador que los indígenas son previo a la constitución de los estados y las fronteras nacionales. La documentación de lo maya desarrollada en Guatemala a través de “El encantamiento de la Realidad”, los mayas de México y Honduras, validan de gran manera lo generado en el proceso. Por ejemplo, el manejo de la influencia de las energías de los *nawales* como síntesis de la relación del macro cosmos con el micro cosmos ayudaba al logro de la plenitud de la vida, era una práctica que se manejaba antes de la llegada de los españoles.

Por otro lado, sin hacer mucho esfuerzo de análisis comparativo, sabemos que para los amazónicos ya sean de Bolivia, Ecuador o Perú, es común la defensa total de su territorio no como un pedazo de tierra para cultivar, sino

Conclusiones finales

como el espacio político, social y espiritual en donde ejercen su autonomía, su libre determinación y sobre todo la practica de su cosmovisión, ya que tienen contacto con las plantas, animales, agua, huesos, frutas silvestres medicina, etc. Si se pierde el territorio, para los amazónicos se pierde la vida.

Mucha producción histórica que solo se conocía en la tradición oral ha sido documentada, no sin antes aclarar que no todo se pudo o se debió documentar. Esto debido a que desde lo indígena la experiencia espiritual y vivencia de la cosmovisión, en un tiempo tan corto no podría dar resultados conclusivos y tampoco el código lingüístico castellano podría expresarlos.

(c) Creó en los investigadores universitarios, desafíos teóricos, metodológicos, actitudinales, y la búsqueda de respuestas adecuadas para la participación de actores como sujetos colectivos.

A pesar que se recurrió a lo viejo conocido tales como la realización de talleres, encuestas, entrevistas en idioma materno, y la estructuración de instrumentos indicativos; el proceso incorporó un intento de la perspectiva émica, es decir lograr una mirada desde adentro, desde las culturas indígenas. Los guías, ancianos y sabios hablaron, enseñaron que debemos escuchar el silencio, la observación de lo oscuro y la claridad, la imitación del equilibrio del universo como requisitos para el entendimiento del mundo indígena. Se comprendió el rol de los consejos para la solución práctica en la vida y por la vida.

Además, la construcción de algunas categorías culturales propias es algo novedoso. A pesar del dominio histórico de los académicos e intelectuales no indígenas en el desarrollo de la investigación, existió un intento de desprenderse de jerarquías entre los académicos no indígenas y los investigadores de origen indígena que acompañaron el proceso. Esto quizá porque también los indígenas no eran simples trabajadores, sino que en general, tenían el apoyo de padres de familia y autoridades de la comunidad. Será difícil para muchos académicos desprenderse del “prestigio académico” que ellos mismos han construido o que imitando otras lógicas lo han exigido. Sin embargo, los indígenas invitan a que se aplique el concepto de complementación, equilibrio, sin hegemonías y mucho menos discriminación de parte de académicos contra los sabios y guardianes de la sabiduría ancestral.

(d) Eliminación gradual de la relación sujeto-objeto, el papel de informante y el surgimiento del sujeto colectivo.

Se reconoció que los actores indígenas son sujetos colectivos de la investigación, haciendo esfuerzos en la práctica de transformar el papel de informantes y objetos de estudio que por tanto tiempo los pueblos, personas e instituciones indígenas han sufrido en manos de científicos sociales. Aquí aun se deberá trabajar para lograr hacer una investigación de sujeto a sujeto y de sujeto individual a sujeto colectivo.

Entender el sujeto individual indígena y el sujeto colectivo indígena que actúa dentro de un ámbito local pero con la conciencia de que es parte de un todo colectivo, la casa grande que es el universo, es todavía un desafío para las universidades. Por otro lado, el pensamiento indígena de “*que somos parte de un todo*”, ha invitado a muchos pero poco documentado, que los elementos de la naturaleza y universo también son sujetos. Es decir, el ambiente es un ser vivo, que el hermano cerro, la abuela luna, el agua, la vibora, el mono, las aves, el agua, el fuego, aire... son parte de un todo y son sujetos de diálogo, de aprendizaje y de interdependencia en el mundo indígena. Esta perspectiva de la investigación, es lo que queda en profundizar, ya que casi todo conocimiento filosófico y científico occidental es por definición antropocéntrico, etnocéntrico y dicotómico.

(e) Generó sinergia, red de comunicación y colaboración entre universidades de Centro América y Sur América, participantes en el proceso.

El papel del EIBAMAZ y del PROEIMCA fue central en la contribución no solo de recursos financieros y humanos sino en el permanente apoyo para que se socializaran los resultados entre los actores. Investigadores de Bolivia, Ecuador, Perú, Guatemala y Honduras se conocieron y apostaron por el fortalecimiento de lazos de cooperación. La apuesta no fue imponer verdades con aires etnocentristas, sino todo lo contrario, fue el sentido de compartir y generar procesos conjuntos.

Ahora, tenemos bases de datos, circulación de impresiones y resultados producidos entre los países, coordinación de actividades entre EIBAMAZ y PROEIMCA, diálogo académico y epistemológico entre los encargados de la investigación en cada país, se conoce y dialoga con funcionarios de gobiernos de Bolivia, Ecuador, Perú, Guatemala y Honduras que quieren utilizar los resultados de la investigación para formular políticas públicas. Se han in-

Conclusiones finales

corporado otros países como el Ministerio de Educación de Paraguay y con ella, el compromiso de concretizar los desafíos de una Dirección de Educación Indígena.

(f) Reforzó las políticas regionales.

Los países participantes están produciendo libros, textos y materiales didácticos fruto del proceso de investigación. En Guatemala se ha publicado el libro de “El Encantamiento de la Realidad”. Los estudiantes de Ecuador, van a publicar 33 tesis de investigación, en el año 2009. Bolivia tiene un resumen a punto de publicarse. Perú inicia el proceso de pedagogización. La oficina regional de EIBAMAZ sigue publicando revista y estudios de análisis comparativo. Algunos problemas en como pedagogizarlos no depende de las universidades sino de los ministerios de educación, sin embargo, esto puede irse por la vía de la mediación pedagógica, formulación de lineamientos para el uso de los contenidos en matrices curriculares, elaboración de textos paralelos, generación de otras propuestas financiadas para elaborar documentos para los docentes y la niñez.

Desafíos prácticos hacia el futuro

Aumentar la incidencia dentro y fuera de la Universidad. Entre los desafíos y aspectos a mejorar en el proceso encontramos, la incidencia que deberíamos tener en otras áreas de la vida universitaria sobre las temáticas indígenas e de interculturalidad. Se puede percibir que se privilegia solamente el conocimiento científico en áreas como agricultura, medicina, etc desarrollado en las universidades. No hay legitimación ni validación por parte de las universidades a los autores del conocimiento indígena. Es mas, podría ocurrir que por ciertas corrientes del poder religioso católico nuevamente se podría llegar a “satanizar” la sabiduría maya, no por ser maya, sino porque esto presenta una alternativa al dominio del pensamiento y vivencia espiritual del status quo en Guatemala.

Por otro lado, si bien es cierto tanto el CILA, el PROEIB Andes y el Departamento de estudios interculturales de la Univerisdad de Cuenca están sensibilizados y comprometidos con el proceso, sin embargo las Universidades en en su conjunto aun no muestran interés en transformar esa visión. Allí se debe desarrollar esfuerzos de promover estos estudios y sus resultados

al interior de cada facultad y transformar las universidades buscando aliados y recursos para seguir trabajando en temáticas similares. Los autores y autoras del conocimiento indígena posiblemente no escribirán un libro, por lo tanto no aparecerán sus nombres como referencia bibliográfica, consecuentemente casi nunca aparecerían como referentes. ¿Será necesario crear otro tipo de Universidad para que los indígenas tengan el espacio y le inclusión de sus conocimientos?

Superar las relaciones desiguales entre especialistas universitarios e investigadores de origen indígena. La condición desigual en términos de lenguaje técnico, honorarios y participación de los investigadores de origen indígena puede superarse. Los investigadores de origen indígena son generalmente definidos como enlaces o delegados indígenas. Estas definiciones, han sido útiles y han mostrado su efectividad en términos de lograr una visión indígena de la investigación. Es mas se ha argumentado que estos investigadores se sienten *orgullosos* de la denominación. Sin embargo, esto no debe ser permanente, ya que podría pensarse que se quiere hacer una inferiorización de un indígena frente a un académico no indígena. Esto por la histórica desvalorización del trabajo y contribución de los indígenas en todos los ámbitos.

O por otro lado, alguien podría decir que un indígena no puede ser un académico, o no puede ser un investigador principal. O peor aun, alguien pudiera asociar el ser indígena a un determinismo que por definición equiparara el *no* indígena con el ser académico. Es decir, la denominación no debe crear un precedente ambiguo y confuso, sino que la reiteración de la participación y el aporte del pensamiento indígena, debe ser la línea de trabajo. Además, las necesidades inmediatas de los indígenas versus los relativamente, bajos “pagos” u honorarios que reciben de las universidades como reconocimiento a su labor, podrían desincentivar para que no permanezcan en el proceso.

Vencer la resistencia al cambio y el racismo. A pesar del esfuerzo realizado por los investigadores principales, hay otras personas en los niveles técnicos, administrativos y de campo que presentan resistencia al cambio de pasar de trabajar por los indígenas, para los indígenas a trabajar *con y desde* lo indígena.

Aun cuando existe claridad en los propósitos de hacer el trabajo desde el horizonte cultural y mental de los actores sin embargo no podemos cegarnos a las relaciones de poder existentes en las investigaciones. Quienes siempre han mantenido un privilegio y poder en el uso del tiempo, de la palabra, de la

Conclusiones finales

toma de decisiones y en la definición de proyectos, simplemente no quieren soltar sus posiciones. *“Estos “indios”, ya se sienten igualados. Estos “indios” creen que tienen mas derechos que uno”*, son expresiones que denotan discriminación desde el punto de vista, racista.

No hay duda que hay entrevistas y diálogos entre diferentes actores en el idioma indígena. También se reconoce que hay procesos de ordenamiento desde el pensamiento indígena de los investigadores de origen indígena y las comunidades. Sin embargo, al no haber evidencia de escritos de la investigación en idiomas indígenas, o que existan informes 100% en un idioma indígena presentados por las universidades, podríamos decir que solo parcialmente hay investigaciones en lengua indígena y que estas no superan los diálogos o entrevistas que se hacen en socializaciones o encuentros colectivos, tales como: en un mercado indígena, una fiesta indígena o en una ceremonia indígena en cualquier día normal. Estas investigaciones de ninguna manera deben servir para fortalecer el monoculturalismo y el monolingüismo retrogrado.

Incorporar nuevas matrices y categorías. Las matrices que intentan mostrar categorías según el ciclo vital o el desarrollo biológico del indígena, aun no incorporan lo que pasa antes del nacer, es decir desde la concepción y tampoco hay una continuidad hasta llegar a la muerte y los acontecimientos después de la muerte.

Es entendible que para lograr tal abordaje se deberían desarrollar investigaciones mucho mas amplias y prolongadas para profundizar en el análisis. Sin embargo, en distintas reuniones hemos constatado que para los indígenas los ciclos de vida no inician a partir del nacimiento, sino que es desde la formación de la pareja y la concepción. Otras categorías epistemológicas del mundo tales como *el inframundo, el mundo mineral, vegetal, animal y humano, el mundo de arriba y de abajo, etc*, son categorías aun poco trabajadas.

Contribuir al reconocimiento del conocimiento colectivo sin pretender igualarlo. Aun hay mucho por identificar y conocer sobre las fuentes del pensamiento colectivo de las personas y los pueblos indígenas. Por eso, además de tener como referencia a Aristóteles, Descartes, Hegel, Kant, Nietzsche, Foucault, Popper, Kuhn, Laudan, y otros autores bastante respetados, es necesario que en temas de conocimiento y sabiduría indígena, haya referencias de los pensamientos colectivos de: los Incas, los mayas, los shipibos, Jun Ajpu e Ixbalamke, de la abuela Ixpiyacok, Gerónimo, Jefe “Chief” Seattle, Cochise, Crazy horse, Black Hawk, Vine Deloria, el Chilam

Balam, Bartolina Sisa, Tupak Katari, Antonio Pop Caal, Tecun Uman, y hasta los mas recientes tales como Rigoberta Menchu o Luis Montaluisa.

Por otra parte, se deberá buscar formatos de cómo dejar a la tierra (madre), el padre (sol) los hermanos y hermanas (estrellas, plantas, cerros), abuela (luna) y la casa grande el universo como fuentes y referencias del conocimiento indígena.

Reflexiones Finales

Tener la mirada de los pueblos indígenas, su sabiduría milenaria y sus valores en la multidimensionalidad de la vida, es un desafío constante que involucra a los pueblos indígenas y a todos y todas quienes trabajan por los derechos humanos, producción y reproducción de conocimientos y formación de nuevos ciudadanos interculturales.

De nuestra parte como EIBAMAZ y como PROEIMCA se trata de una lucha por la transformación de los procesos, las políticas, las estrategias y la administración de los sistemas educativos. Para que la educación no continúe siendo un instrumento de dominación ideológica, culturalmente etnocentrista, epistemologicamente occidental, memorística, autocrática, discriminador a los conocimientos y sabiduría ancestral y sin relación con la realidad económica, social, cultural y política de los pueblos indígenas.

Se trata de establecer una nueva relación de poder, contribuir a un nuevo orden mundial, una manera de compartir el poder para construir entre todos un buen vivir, para los pueblos indígenas y para la humanidad. Como lo hemos hecho, seguimos con nuestro compromiso con los derechos humanos para todos y todas y el respeto a los principios del pensamiento de los pueblos indígenas.

En el cuarto párrafo preambular de la Declaración de la ONU (2007) sobre los derechos de los Pueblos indígenas, se afirmó: que todas las doctrinas, políticas y practicas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente invalidas, moralmente condenables y socialmente injustas.

Con esta declaración, a nivel mundial se denunció y de una manera se condenó a esas doctrinas, políticas y prácticas que han generado las injusticias contra los pueblos indígenas. Desde esa perspectiva, el programa regional de Educación intercultural y bilingüe EIBAMAZ, se suma a la aspiración

Conclusiones finales

mundial sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas y apoyará a que los pueblos indígenas de la amazonia, *“no sufran mas injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, lo que se les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades, intereses y epistemología propia”*.

Será necesario continuar trabajando por el diálogo epistemológico entre personas, pueblos y culturas diversas. Seguir apostando por el respeto y la convivencia pacífica entre pueblos y culturas, pero sin dejar de lado la lucha contra las inequidades y relaciones de poder económico, social, político y cultural que podrían afectar el desarrollo con identidad de los pueblos y la niñez indígena.

Buscaremos la igualdad cuando existan desequilibrios sociales y exclusiones a los derechos humanos, pero también pregonaremos el derecho a la diferencia cuando la igualdad trate de hegemonizar y desaparecer la vida material y espiritual de la niñez, Pueblos y Nacionalidades indígenas.

Nimalej Matyox, ruk'ux k'aj, ruk'ux ulew, matyox tat nan

AUTORES

Juan Carlos Llorente: Investigador, Instituto de Ciencias del Comportamiento, Universidad de Helsinki, Finlandia.

Kari Kantasalmi: Investigador, Instituto de Ciencias del Comportamiento, Universidad de Helsinki, Finlandia.

Juan de Dios Simón: Maya-Kaqchikel, actualmente es Especialista en Educación de UNICEF y Coordinador del Programa Regional de EIBAMAZ, Perú. Este artículo refleja la opinión del autor, y no el punto de vista de UNICEF.

Humberto Chacón: Profesor de la Universidad de Cuenca. Colaborador del Programa EIBAMAZ. Ecuador.

Fernando Yanez: Asesor de UNICEF/Programa EIBAMAZ. Ecuador.

Geovany Larriva: Profesor de la Universidad de Cuenca. Colaborador del Programa EIBAMAZ. Ecuador.

Luis Javier Crosóstomo: Coordinador Nacional PREOIMCA-Guatemala – (PNUD) Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Guatemala.

Fernando Prada: Investigador del EIBAMAZ. PROEIB Andes – Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba – Bolivia.

Amilcar Zambrana Balladares: Investigador del EIBAMAZ. PROEIB Andes – Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba – Bolivia.

María Cortez Mondragón: Profesora principal .Directora del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada – CILA-Universidad Maryor de San Marcos – UMSM. Coordinadora General del Componente de Investigación aplicada a la EIB. Programa EIBAMAZ-UNICEF. Perú.

ABREVIATURAS

1. EIBAMAZ - Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonia de Ecuador, Bolivia y Perú
2. PROEIMCA - Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica
3. MOSEIB - Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador
4. AMEIBE - Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía, Ecuador
5. INRA - Instituto Nacional de Reforma Agraria, Bolivia
6. TOC- Tierras Comunitarias de Origen, Bolivia
7. CEPO - Consejo Educativo de los Pueblos Originarios, Bolivia
8. PROEIBANDES - Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
9. UMSS - Universidad Mayor de San Simón
10. DINEIB - Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador
11. DIPEIB - Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador
12. UC - Universidad de Cuenca
13. UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
14. DINEBI - Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Perú
15. DINEIBIR - Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, Perú
16. GOREU - Gobierno Regional de Ucayali, Perú
17. PER-U - Proyecto Educativo Regional Ucayali, Perú
18. PNIA - Plan Nacional para Infancia y Adolescencia, Perú
19. UGEL - Unidad Gestión Educativa Local, Perú
20. INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática, Perú
21. ISPB Y - Instituto Pedagógico de Yarinacocha, Perú
22. DRE - Dirección Educativa Regional, Perú
23. AIDSESP - Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
24. ORAU - Organización regional AIDSESP Ucayali
25. FORMABIAP - Formación de maestros en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe, Perú
26. UNMSM - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
27. UNIA - Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía Peruana

28. OIT - Organización Internacional del Trabajo
29. PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
30. CNEM - Consejo Nacional de Educación Maya, Guatemala
31. DIGEBI - Dirección General de Educación Bilingüe, Guatemala
32. ILE - Instituto de Lingüística y Educación, Guatemala
33. EIB - Educación Intercultural Bilingüe
34. EBI - Educación Bilingüe Intercultural
35. EIIP - Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
36. MAEF - Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia
37. PROEMBI - Proyecto Multiplicador de Educación Maya Bilingüe Intercultural, Guatemala
38. URL - Universidad Rafael Landívar de Guatemala

